



Università degli Studi di Napoli

“Federico II”

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE SOCIALI E STATISTICHE

Analisi valutativa e mixed methods.
L'efficacia percepita delle politiche gender sensitive in Calabria

Tutor

Prof. Roberto Fasanelli

Secondo tutor

Prof.ssa Giovanna Verde

Candidata

Alessia Tuselli

Introduzione	3
1 Traiettorie metodologico-valutative in una prospettiva Mixed Methods.....	8
1.1 La costruzione del dato e una terza via possibile.....	8
1.2 Mix di tecniche e ricerca valutativa	11
2. La nascita e gli utilizzi della <i>SWOT</i> analysis	14
2.1 Le origini della tecnica.....	14
2.2 Un focus sulle trasformazioni più significative della <i>SWOT</i>	17
2.3 Il superamento dei limiti della <i>SWOT</i>	23
2.4 Una proposta alternativa: la <i>SWOT</i> gerarchizzata.....	27
3. Gli interventi educativi: significati e quadri normativi.....	35
3.1 Programmi educativi di promozione sociale e valutazione	35
3.2 I programmi gender sensitive.....	40
3.3 Europa di genere: istruzione e norme	43
3.4 Politiche, sensibilizzazione e formazione in Italia.....	49
Incontri di discussione e sensibilizzazione	51
Percorsi di formazione	53
4. CASE STUDY	60
4.1 Contesto di produzione del dato.....	60
4.2 Strategie di rilevazione dei dati: struttura del questionario.....	62
4.3 Analisi dei dati	64
Strengths: forze	65
Weaknesses: debolezze	73
Opportunities: opportunità	81
Threats: rischi.....	86
Indice di salienza cognitiva.....	91
Relazione fra gli elementi caratterizzanti di ciascuna dimensione della <i>SWOT</i>	92
Relazione fra i punti di forza.....	93
Relazione fra i punti di debolezza.....	95
Relazione fra le opportunità offerte dal contesto:	98
Relazione fra i rischi presenti nel contesto:	100
Relazione fra le tutte le dimensioni della matrice <i>SWOT</i>	102
5. Conclusioni	107
Bibliografia:	111
Sitografia.....	116

Introduzione

Il panorama delle pratiche valutative degli interventi territoriali, realizzati dagli Enti pubblici e dal Terzo settore, risulta piuttosto articolato. Diversi sono gli strumenti diagnostici (e di programmazione strategica) adottati dalle organizzazioni di ogni tipo, per effettuare analisi di processo e di prodotto, siano esse di output, o di outcome. In questo contesto, si è spesso costretti a dover operare senza poter contare su una raccolta sistematizzata dei dati. Non di rado, infatti, ci si trova a valutare progetti che non avevano previsto strumenti, né tantomeno attività, di monitoraggio sistematico delle azioni, degli interventi o, addirittura, degli utenti. La difficoltà nella raccolta dati e, in generale, nell'effettuare una valutazione scientifica degli interventi, risulta ancora più importante quando ad essere oggetto di analisi sono i percorsi di formazione, prevenzione, sostegno, così come di educazione di genere o educazione alla differenza, finalizzati alla destrutturazione delle prassi culturali stereotipiche relative alla rappresentazione dei generi e delle donne in particolare (Priulla, 2013). Uno spazio formativo/educativo importante, oggi più di ieri, a seguito della ratifica della Convenzione di Istanbul (2011): impegno giuridicamente vincolante assunto dal Parlamento italiano nel 2013, che ha favorito la diffusione di questi percorsi su tutto il territorio nazionale.

Per ovviare alla questione metodologica sopra descritta è fondamentale interrogarsi sulla costruzione del dato, in altre parole, su quale/i metodo/i e quale/i strumento/i potrebbero essere utili e funzionali a cogliere una realtà sociale complessa, interessata da rapidi mutamenti, come quella dei programmi *gender oriented*. L'obiettivo del lavoro presentato nelle pagine seguenti è, in primis, quello di tentare di offrire una risposta a questo interrogativo, attraverso l'implementazione di un nuovo strumento di valutazione che risulti semplice da utilizzare, efficace, efficiente e comprensibile: la *SWOT analysis* ri-pensata e ri-formulata in un'ottica di mixed methods. In secondo luogo, la ricerca si propone di raccogliere informazioni relative ad uno specifico ambito di interesse, gli interventi educativi e formativi realizzati in ottemperanza alla Convenzione di Istanbul, allo stato attuale indisponibili sia per i policy makers locali, sia per le Agenzie

internazionali. Queste ultime, al contrario, necessitano sempre più di dati affidabili, utili anche alle comparazioni internazionali, per meglio pianificare politiche di medio-lungo periodo, accordi e iniziative.

Da quanto fin qui premesso sono scaturite le domande, che hanno guidato l'intero processo di ricerca. Nello specifico, ci si è chiesti: esistono strumenti metodologici in grado di restituire in termini sia qualitativi, sia quantitativi la complessità dei risultati (medio-lungo periodo) ottenuti dalle attività territoriali volte al contrasto delle violenze di genere? E' possibile identificare una strategia efficace, efficiente e semplice da utilizzare in grado di consentire la valutazione ex-post delle azioni di educazione e formazione, di prevenzione e sostegno, realizzate nell'ambito dei programmi gender oriented?

Un'attenzione all'efficacia degli interventi, a nostro avviso, non letta solo in termini economico-amministrativi, può essere utile a favorire una presa di coscienza, da parte dei responsabili delle politiche di genere, dell'importanza dei modelli educativi e della necessità di azioni concrete utili a sostenerne il cambiamento. Questa consapevolezza, inoltre, potrebbe incentivare le Scuole e gli Istituti di formazione a proporsi come soggetti attivi nella promozione dell'uguaglianza di genere, partendo proprio dalla loro realtà quotidiana.

La stessa Convenzione di Istanbul promuove e raccomanda (Cfr. art. 11) ricerche atte a valutare gli interventi *gender oriented* sul territorio, al fine di conoscerne lo stato di attuazione, l'incisività, l'efficacia e l'efficienza. L'impegno sottoscritto attraverso la ratifica della Convenzione comporta la necessità di declinare gli obiettivi emersi dagli accordi, tanto negli atti legislativi, quanto negli interventi territoriali realizzati da Enti pubblici, privati e dal Terzo settore. Un indirizzo concreto, dunque, volto al ribaltamento di categorie fisse, asfittiche, veicolate dal linguaggio (nella sua accezione più ampia), che generano e alimentano abusi e violenze (Butler, 2004; Crespi 2008).

Coerentemente con queste premesse e con gli interessi che hanno ispirato questo lavoro, la ricerca si propone di una valutazione rendicontativa (accountability e responsabilità), ex-post dei progetti di educazione, formazione e sostegno finalizzati al contrasto della

violenza contro le donne, realizzati sul territorio calabrese. Il fine è quello di permettere uno screening degli interventi, nel tentativo di fornire informazioni utili, in una prospettiva di policy making, attraverso la costruzione di dati di tipo quali-quantitativo.

La traiettoria metodologico-valutativa che si è deciso di seguire, si articola a partire da un tentativo di risoluzione di un problema emerso in un particolare ambito di interesse: da circa cinque anni mi trovo impegnata come formatrice in progetti di educazione di genere. Non è un caso dunque che lo strumento pensato come accennato poso sopra, sia stato implementato rispetto agli interventi gender sensitive. Quella che mi vede coinvolta è un'esperienza articolata, complessa, che apre a sfide quotidiane, nei metodi, negli strumenti, nelle azioni, e, non da meno, nell'analisi degli stessi per cercare di capire come pianificare in maniera congruente gli interventi futuri. A progetto terminato, ad intervento formativo concluso, ci si trova davanti ad una scarsa attenzione, un'incapacità di ottenere informazioni utili, attraverso una costruzione del dato puntuale da un punto di vista metodologico. Inoltre si ha la difficoltà di riuscire a farlo coinvolgendo gli operatori del settore che, spesso, visti i temi trattati, poco sono inclini a condividere e considerare le pratiche valutative come utili e funzionali.

Da queste considerazioni si è avviato il percorso di ricerca presentato nelle pagine seguenti.

La prima parte dell'elaborato è rivolta a chiarire l'articolata cornice teorico-epistemologica entro la quale questa ricerca si iscrive, partendo dalla centralità nel concetto stesso di metodo. Considerate le distinte accezioni in cui il metodo è declinato nelle scienze sociali, è apparso necessario ribadire che esso è prima di tutto una scelta: "La questione metodologica propriamente detta, è la scelta fra le tecniche in funzione della natura del trattamento che ciascuna tecnica fa subire al suo oggetto" (Bourdieu *et al.* 1968, p. 59, come citato in Marradi, 1996). Una scelta che, come si vedrà nel corso del lavoro presentato in questa sede, non è mai stata univoca, rivolta ad un solo metodo, o ad un solo strumento, ma calibrata sulle sfide del contemporaneo che ci invitano a guardare agli strumenti, collocandoli in quadri logici - e dunque metodi - ancorati a griglie concettuali sempre nuove. Per questa ragione, si è optato per la così detta "terza

via”, in altre parole per l’approccio *mixed methods*, le cui potenzialità e prospettive, si è tentato di coniugare con gli assunti delle pratiche valutative più consuete.

Il secondo capitolo è interamente dedicato alla descrizione della matrice *SWOT* (*Strenght, Weakness, Opportunities, Threats*), identificata - attraverso l’analisi della letteratura internazionale sul tema - quale strumento maggiormente utilizzato per la ricognizione dell’esistente, nell’ambito dei programmi sociali e non solo. Partendo dalla sua ideazione e dall’originario contesto di utilizzo, si giunge ad analizzarne le modifiche che, nel tempo, hanno mirato ad ampliarne la funzionalità e limitarne i difetti. La disamina si conclude con gli esempi più recenti di tali aggiornamenti, avendo cura di sottolinearne le criticità ancora irrisolte. In questa sezione del lavoro è presentata la proposta alternativa ideata ai fini di questa ricerca, la *SWOT* gerarchizzata: per chiarirne la struttura è stato necessario presentare un focus sulla Tecnica delle Evocazioni Gerarchizzate, con cui la matrice *SWOT* è stata intersecata in una prospettiva *mixed methods*. L’implementazione metodologica dello strumento è descritta nel dettaglio.

Nella terza parte della Tesi, è proposto un approfondimento sugli interventi e sui programmi educativi: descrizioni, categorie, significati e quadri normativi, compongono un *excursus* utile ad inquadrare cosa si intende valutare nell’ambito della ricerca che costituisce, di fatto, il fulcro dell’intero lavoro. Partendo dalle definizioni generali, si passerà a quelle che più specificatamente fanno riferimento agli interventi *gender sensitive*, per poi giungere all’analisi del quadro normativo europeo, dei modelli, delle pratiche e degli strumenti legislativi. Comprendere quali fossero i significati condivisi in Europa, relativamente agli interventi *gender sensitive*, è parso funzionale a decifrare i passaggi politici e legislativi che queste questioni hanno subito negli ultimi anni, consentendo di tracciare il perimetro in cui si muove l’Italia. Proprio al nostro paese è dedicata l’ultima parte di questo capitolo, consacrato al tentativo di offrire una risposta al seguente interrogativo: Da dove si è partiti e dove si è giunti in riferimento all’educazione alla differenza, alle pratiche di intervento, alle azioni poste in essere ed alle reazioni di attuatori ed utenti?

L’ultima sezione è interamente riservata al *case study*, dunque, alla valutazione degli

interventi di educazione e formazione *gender sensitive*, realizzati in Calabria dal 2010 al 2016. Innanzitutto, sarà presentato il contesto di produzione e le strategie di costruzione del dato, con un focus sul questionario e le scelte che hanno portato alla sua strutturazione. Successivamente, sarà esplicitata l'analisi dei dati che, coerentemente con gli obiettivi metodologici della ricerca, ha previsto dapprima la gerarchizzazione degli elementi di ciascuna dimensione della matrice *SWOT* e poi l'evidenziazione delle relazioni esistenti fra quegli stessi. Un'analisi puntuale dei materiali emersi, corredati dalle produzioni verbali dei rispondenti, tenta di restituire sia la funzionalità dello strumento implementato, sia delle linee guida per interventi futuri utili agli addetti ai lavori, pubblici e del privato sociale, appartenenti all'articolato e complesso ambito (regionale) in cui si è operato. Un territorio, quello calabrese, spesso silente, ma ancor più spesso taciuto, che alla luce di quanto emerso, appare essere attraversato da pratiche altamente significative sui temi del contrasto alla violenza di genere.

1 Traiettorie metodologico-valutative in una prospettiva Mixed Methods

1.1 La costruzione del dato e una terza via possibile

La ricerca qui presentata si iscrive in un discorso epistemologico di più ampio respiro, che ruota attorno al concetto stesso di metodo. Ampio e articolato è il dibattito sul metodo nelle scienze sociali, importante è sottolineare le diverse accezioni che il concetto ha assunto, distinguendone in particolare due. “Una, propria dell’approccio accademico di stampo continentale, fa riferimento al metodo come insieme di questioni logiche, regole e criteri che guidano le pratiche di ricerca; l’altra, propria dell’approccio accademico anglosassone, si riferisce al metodo come a una prassi o insieme di procedure e tecniche che sostanziano la ricerca.” (Amaturo, Punziano, 2016, p. 53). Che venga inteso nell’uno e nell’altro modo, “Ogni ricerca è un lungo sentiero con molti bivi e diramazioni e ad ogni bivio dev’essere presa una decisione [...]. Nessuna regola, nessun algoritmo può dire qual è la decisione giusta [...]. Più il ricercatore concepisce il metodo come una sequenza rigida di passi, più decisioni prenderà senza riflettere e senza rendersene conto” (Kriz 1988, pp. 81 e 131, come citato in Marradi, 1996). Pertanto, è importante tenere presente che, dover scegliere, non si traduce necessariamente nella scelta di una sola tecnica, soprattutto quando lo sguardo del ricercatore è rivolto verso una realtà sociale interessata da eventi complessi. Si tratta di un’importante sfida: per essere colta, necessita di più punti di vista, forti di schemi concettuali che si muovano, certo, verso un’inevitabile riduzione della complessità, ma che ammettano dimensioni aperte alla mutevolezza dei fenomeni.

Per questi e per molti altri motivi, la scelta degli strumenti non può prescindere dalla collocazione all’interno di un quadro logico, dunque di un metodo (inteso nell’accezione di stampo continentale appena menzionata). Le sfide odierne, tuttavia, invitano a ripensare tali quadri, rinegoziandone la rigidità: “È nostra opinione che la rigida distinzione tra sfera di conoscenza quantitativa e sfera di conoscenza qualitativa non sembri più reggere le sfide con una realtà sociale i cui eventi e fenomeni sono caratterizzati da forte complessità e mutevolezza. E’ in questo frangente che trova spazio un approccio che si avvale di metodi multipli e analisi da differenti prospettive capace,

da un lato, di ammorbidire la rigidità delle posizioni tradizionali e, dall'altro, di incrementare soluzioni innovative nella scelta dei metodi più adeguati per rispondere alle domande di ricerca, al fine di limitare i punti di debolezza di singoli approcci e potenziare i punti di forza combinandoli tra loro.” (Amaturo, Punziano, 2016, p. 10). Come ricordava Marradi già nel 1996: “Sii un buon artigiano, che sceglie di volta in volta quale procedimento seguire raccomanda Mills”.

Queste considerazioni, ovviamente, guidano anche il valutatore impegnato nel cercare specifiche risposte in uno specifico contesto: “Tutto ciò rimanda alla capacità del valutatore di ‘adattare’, se così possiamo dire, le tecniche al contesto, piuttosto che forzare quest’ultimo entro le tecniche preconfezionate di cui si dispone. Ma adattare le tecniche, richiede fantasia, necessita indubbiamente anche di rigore metodologico e, se siamo in un contesto di tecniche miste, il confronto, la sintesi, l’integrazione operata fra le diverse tecniche può comportare ulteriori non semplici problemi.” (Bezzi, 2012, p. 2).

Quando si parla di tecniche miste, si fa riferimento ad un “approccio emergente nella letteratura del panorama della ricerca sociale in gran Bretagna e negli Stati Uniti, quello dei *Mixed Methods*, ancora relativamente poco conosciuto e praticato in Italia” (Amaturo, Punziano, 2016, p. 9). In un continuum che vede agli estremi ricerca quantitativa e ricerca qualitativa, distinzione che ha segnato il discorso sul metodo sin dalle origini delle scienze sociali in generale, i *Mixed Methods* si articolano come uno spazio di convergenza fra due modi distinti di guardare la realtà. All’interno del vivace dibattito internazionale si parla di terzo approccio, o terzo movimento nella ricerca sociale (Amaturo, Punziano, 2016) che risponde alla necessità di integrazione fra più prospettive, quantitativa e qualitativa in primis, per essere pronti a cogliere la complessità del reale. Un concetto, quello di *mix* di metodi, che si fa strada a partire dal 1959 dopo lo studio di Campbell e Fiske (1959), i quali fecero ricorso all’utilizzo di metodi multipli per studiare la validità di alcuni strumenti atti a rilevare determinati tratti psicologici. Da allora, un nuovo ambito di interesse si è fatto strada nel panorama della ricerca, teso a consolidarsi come un percorso di integrazioni e non una mera somma di punti di osservazione. “I *Mixed Methods*, attualmente ispirati [...] alla corrente

pragmatista, si presentano come un approccio alla conoscenza, teorica e pratica, che tenta di prendere in considerazione punti di vista, prospettive e posizioni multiple (compresi i punti di vista qualitativo e quantitativo).” (Amaturo, Punziano, 2016, p. 21). All’interno del panorama metodologico caratterizzato dal dualismo qualità-quantità, posizioni portatrici di assunti ontologici, epistemologici e metodologici differenti, l’approccio pragmatista si colloca come strada che rifiuta la dicotomia paradigmatica e si schiera a favore dell’uso efficiente di entrambi gli approcci, integrati. Una sorta di terzo paradigma, non ancora in grado di risolvere tutte le questioni metafisiche, epistemologiche e metodologiche (Johnson e Onwuegbuizie, 2004), ma che si configura come approccio contingente che trova fondamento nei bisogni conoscitivi che orientano “concetti e metodo di ricerca e non viceversa; un approccio che si dispieghi in un pluralismo metodologico fatto di azioni, bisogni e procedure di ricerca adeguate alla realtà studiata.” (Amaturo, Punziano, 2016, p. 67).

1.2 Mix di tecniche e ricerca valutativa

Una visione come questa, che ammette la coesistenza di più punti di vista, contraria alla rappresentazione univoca della realtà, può essere uno spazio interessante, funzionale, un *frame* nel quale muoversi guidati da domande di ricerca in chiave metodologico-valutativa, proprie anche di questa ricerca. La valutazione necessita di nuovi e più ampi spazi di movimento per meglio formulare giudizi valutativi affidabili, situati e attenti alla mutevolezza dei fenomeni osservati. Un'esigenza che si consolida, anche nel nostro paese, dove la valutazione acquista importanza soprattutto nella seconda parte degli anni Novanta, come sottolineato da Leone, Prezza (1999): "In Italia, in ambito sociale e sanitario, si sta rivolgendo maggior attenzione alla valutazione. [...] Si sta diffondendo una filosofia dei servizi rivolti alle persone che mutua sempre più concetti- quali quelli d'efficienza e di produttività- dal mondo delle imprese e siamo in un periodo di restrizione delle risorse a fronte di un'espansione delle richieste. Diviene pressante allora poter disporre di parametri desunti da ricerche valutative sui quali fondare le decisioni circa gli stanziamenti di fondi nei diversi settori, le modalità di organizzazione dei servizi, le metodologie più adeguate per raggiungere obiettivi prefissati." (Leone, Prezza, 1999, p.131).

In questo quadro si articola la ricerca qui presentata, che muovendo da un obiettivo metodologico, propone una valutazione di più ampio spettro, rivolta all'intero programma: in altre parole, a quell'insieme di linee guida che danno vita ad una serie di progetti più o meno correlati fra loro, in un determinato territorio e rispetto ad un dato ambito, che perseguono gli scopi posti in essere dal programma stesso (Leone, Prezza, 1999).

Valutazione, dunque, intesa come sostegno alla decisione. Un percorso di comprensione che attraverso la costruzione di argomentazioni, indica potenzialità, limiti *di* e risposte *ad* un'azione sociale organizzata nel tentativo di comprenderne la natura e le prospettive future: "Si tratta pertanto di sviluppare una cultura valutativa, non timorosa del giudizio, ma desiderosa di apprendere" (Bezzi, 2007, p.11).

Fondamentale, per apprendere, è il processo di ricerca che argomenta il giudizio

valutativo attraverso una verificabilità delle informazioni fornite: tale verificabilità è la possibilità di controllare il processo di costruzione dell'informazione, base delle argomentazioni valutative. Cruciale è l'iter di costruzione del dato e l'approccio valutativo a partire dal quale si guarda la realtà: questo lavoro si colloca all'interno dell'approccio costruttivista del processo sociale (Stame, Palumbo, 2001). "Secondo tale approccio non esistono condizioni d'oggettività in termini assoluti, cioè indipendenti dall'osservatore. Ogni osservatore si porrà in atteggiamento valutativo rispetto a quel determinato intervento guidato dai propri presupposti cognitivi e quindi la valutazione non può essere considerata un insieme di procedure asettiche e neutrali." (Leone, Prezza, 1999, p. 135). A partire dagli anni Ottanta del XX secolo, infatti, inizia ad affermarsi il paradigma costruttivista che identifica l'osservatore come soggetto appartenente alla realtà osservata (sempre più complessa e difficilmente riducibile a semplificazioni univoche), con la quale interagisce, turbandola, attraverso il processo di ricerca. "Il costruttivista tiene conto dei diversi valori, culture e soggettività in campo, inclusa la propria e tende a dare meno enfasi - o nessuna - alla presenza di una realtà unica e indiscutibile." (Bezzi, 2007, p.32)

Un approccio, quindi, che considera le interazioni fra soggettività collocate in uno spazio e in un tempo, con vissuti culturali, bagagli valoriali diversi che fanno sì che si costruisca la conoscenza in modi differenti, ciascuno degno di evidenza. Questi assunti hanno conseguenze epistemologiche e metodologiche: la considerazione della concomitante esistenza di molteplici realtà (perché differenti sono i soggetti che la abitano e la interpretano) come risorsa; la scelta di certe ipotesi, di certe tecniche da applicare, in definitiva, di certi metodi piuttosto che altri.

All'interno del *frame* valutativo in cui questa ricerca s'inscrive, dunque, il processo partecipato diviene una necessità metodologica: un coinvolgimento tecnico (e non politico, cioè che non presuppone la costruzione politica di processi emancipativi attraverso una programmazione) di testimoni privilegiati. "Non posso valutare seriamente un evaluando se non lo comprendo; non posso comprenderlo se non sono inserito nel contesto e contesto significa le persone che li vivono e agiscono, i loro

pensieri, le loro priorità, bisogni, interessi. [...]. Probabilmente l'atteggiamento partecipato è imprescindibile in valutazione." (Bezzi, 2007, p.47). La partecipazione è altrettanto utile per gli operatori: è uno spazio per ripensare i percorsi intrapresi, per ridefinire gli obiettivi, per interrogarsi su elementi positivi e negativi del progetto. (Leone, Prezza, 1999)

Il giudizio valutativo in merito ad un problema decisionale complesso subisce non solo le disposizioni in merito alla costruzione delle informazioni e alle loro interpretazioni, ma anche i tempi nei quali tale giudizio viene dato. La valutazione, infatti, può accompagnare tutto il processo decisionale (prima di prendere qualsiasi decisione; durante il programma; dopo, al termine dello stesso), quindi si articola in tempi diversi, che generano obiettivi diversi.

Con questo studio si intende realizzare una valutazione ex-post, al fine di verificare l'efficacia (capacità di raggiungere un obiettivo stabilito) e l'efficienza (rapporto tra mezzi impiegati e risultati raggiunti) interna dei programmi *gender oriented* realizzati in Calabria. La ricerca si propone altresì di valutare l'efficacia esterna e analizzare le ricadute dei programmi sul contesto, in risposta ai bisogni espliciti e taciti. In definitiva, si desidera operare una valutazione della realizzazione, dei risultati e degli impatti (Bezzi, 2007), cioè degli esiti del programma, cercando di cogliere il maggior numero di informazioni utili sul processo del programma stesso. "E' piuttosto difficile formulare un sensato giudizio valutativo sugli esiti se non si hanno informazioni sui processi. Anche se un mandato valutativo può enfatizzare uno di questi due aspetti, ogni buona valutazione cerca di cogliere entrambi gli aspetti." (Bezzi, 2007, pp 43- 45)

2. La nascita e gli utilizzi della *SWOT* analysis

2.1 Le origini della tecnica

Dalla rassegna della letteratura sul tema, è emerso come uno degli strumenti più diffusi per la ricognizione dell'esistente e la valutazione dei progetti e dei programmi nel sociale, così come nel commerciale *for-profit*, sia la *SWOT* analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats).

La matrice *SWOT* è organizzata in quattro quadranti, che raccolgono le caratteristiche – classificabili come forze, debolezze, opportunità e rischi –relative al programma, al processo o alla strategia aziendale oggetto di valutazione. L'analisi può essere effettuata “*on desk*”, se il ricercatore o il gruppo di ricercatori determinano tali peculiarità, sulla base dei dati di contesto e prevedendo scenari sulla scorta delle informazioni acquisite soggettivamente. Al contrario, nel processo di analisi “partecipato” le dimensioni della *SWOT* sono indagate attraverso l'interrogazione degli stakeholders del progetto/programma. Ricercatori ed esperti, in questo caso, analizzano insieme i dati pervenendo ad una descrizione condivisa del contesto.

Diversi autori hanno sottolineato i pregi di tale tecnica e altrettanti ne hanno evidenziato i difetti. E' indubbio quanto la *SWOT* analysis sia funzionale all'identificazione “di punti di forza e debolezza interni al Programma, e di opportunità e minacce esterne, di contesto.” (Bezzi, 2012, p. 2). I fattori endogeni sono quelli su cui il Programma oggetto di analisi dovrebbe agire direttamente (facendo leva sui punti di forza e arginando le debolezze emerse); la conoscenza dei fattori esogeni, invece, è necessaria al fine di sfruttare le opportunità offerte dall'ambiente, tenendo conto delle condizioni ostative che potrebbero anche suggerire la rinuncia all'intero programma, oppure a sue sottodimensioni (Bezzi, 2012). Lo strumento, inoltre, gode di una tale flessibilità, da offrire l'opportunità di poter essere utilizzato in diversi ambiti. Le informazioni sistematiche che l'analisi *SWOT* fornisce sono certamente un ulteriore vantaggio: permettono di analizzare il contesto di riferimento, ottenendo informazioni dalle quali non si può prescindere per la definizione di qualsivoglia strategia. Nel rispetto dei principi ispiratori della *SWOT*, tuttavia, appare opportuno evidenziarne anche i punti di

debolezza. La *SWOT* analysis nasce come tecnica poco strutturata, con tutte le difficoltà che questo comporta per coloro i quali utilizzano lo strumento in processi di pianificazione strategica autonomi. “Planners are left without indication as to where to search for such variables, or what to do after finding them in terms of how best to incorporate them in strategy formulation.” (Panagiotou, 2003, p. 3). La critica più importante è relativa al fatto che la *SWOT* generi unicamente liste indifferenziate e prive di indicazioni utili ad affrontare le carenze individuate (Hill e Westbrook, 1997; Willis e Thurston, 2015). I quattro gruppi di elementi che la compongono, inoltre, “non sono messi in relazione, e non si ha modo di capire se, tutti insieme, producano un quadro favorevole o sfavorevole all’attuazione del Programma, e perché, e dove si possa eventualmente agire per migliorare” (Bezzi, 2012, p. 3). Per questo motivo, un cospicuo numero di ricercatori hanno provato ad integrare con alcune modifiche la struttura della *SWOT*, con l’obiettivo di migliorarne gli outcome e accrescere così le potenzialità del processo di pianificazione. I principali tentativi di modifica sono orientati ad ovviare al nodo già segnalato: l’uso della *SWOT* analysis - tradizionalmente intesa - non permette di evidenziare la significatività di ogni fattore indagato (Shinno *et al.*, 2006), anche e soprattutto in relazione agli altri fattori, interni ed esterni. “It will be hard to evaluate the most impacting factors in decision making process. Hence, with *SWOT* analysis method alone cannot perform accurate decision.” (Ravanavar e Charantimath, 2012, p. 3). Weihrich (1982), ad esempio, ripensa allo strumento finalizzando il proprio tentativo di modifica all’interazione fra gli elementi che l’analisi fa emergere, modificando la “*SWOT* (or *TOWS*) into the format of a matrix, matching the internal factors (the strengths and weaknesses) of an organisation with its external factors (opportunities and threats)” (come citato in Koo e Koo, 2007, p. 4). Wheelan e Hunger (1998) hanno usato lo strumento diagnostico per colmare le lacune e individuare i punti di incontro fra le risorse di un’impresa e l’ambiente imprenditoriale in cui essa opera. Koch (2000) ha sottolineato il vantaggio di servirsi di un’unica matrice, nella realizzazione di alcune analisi *SWOT/TOWS*. Panagiotou (2003) ha espresso la necessità di un nuovo quadro analitico-metodologico, maggiormente strutturato (*Telescopic Observation*, *TO*), per

rendere meglio il senso che gli stakeholders attribuiscono all'ambiente del loro business, così come per organizzare sistematicamente le informazioni raccolte, in termini di rilevanza, per facilitare la pianificazione di una strategia imprenditoriale futura. Shinno *et al.* (2006) hanno integrato la matrice *SWOT* con l'AHP (*Analytic Hierarchy Process*). Tale procedura permette la gerarchizzazione di ogni elemento, in termini di rango e di grado di priorità, attraverso l'utilizzo di uno specifico software.

Nel corso del tempo la *SWOT* ha conosciuto nuovi campi di applicazione al di fuori del mondo del business, “invadendo” ad esempio il mondo della formazione, sia per sviluppare nuovi programmi educativi (Balamuralikrishna e Dugger, 1995) sia per aumentare i tassi di inclusione dei gruppi minoritari (Gorski, 1991).

2.2 Un focus sulle trasformazioni più significative della SWOT

La prima proposta di modifica strutturale, in ordine cronologico, è quella avanzata da Weihrich (1982), un esperto di management, che pose l'accento sull'importanza di considerare l'impatto che ogni singolo fattore presente in una matrice *SWOT* ha sul processo di decision making aziendale. La sola *SWOT*, a suo avviso, si era dimostrata insufficiente per pianificare un'accurata strategia di impresa, proprio a causa di una mancata relazione fra i fattori emersi in ciascuno dei quadranti. Da qui, la proposta di una variazione, la TOWS Analysis: "[...] an effective way of combining a) internal strengths with external opportunities and threats, and b) internal weaknesses with external opportunities and threats to develop a strategy[...]." (Ravanavar e Charantimath, 2012, p. 3). Weihrich (1982) sviluppò un modello concettuale, la matrice TOWS, per meglio supportare le strategie di impresa attraverso una combinazione logica dei fattori: "relate to internal strengths (or weaknesses) with factors related to external opportunities (or threats). TOWS matrix identifies four conceptually distinct strategic groups: Strength-Opportunity (SO), Strength-Threats (ST), Weaknesses-Opportunities (WO), and Weaknesses-Threats (WT) for creating the alternative strategies" (Tab. 1) (Ravanavar e Charantimath, 2012, p. 3). Attraverso le relazioni fra i quadranti si ha la possibilità di fare leva sulle opportunità offerte dal contesto esterno all'impresa per sfruttare al meglio i punti di forza (SO) e per ridurre le debolezze interne (WO) all'impresa stessa.

Tab. 1 TOWS Strategic Alternatives Matrix

	<i>Internal Strengths (S)</i>	<i>Internal Weaknesses (W)</i>
External Opportunities (O)	SO: "Maxi-Maxi" Strategy Strategies that use strengths to maximize opportunities	WO: "Mini-Maxi" Strategy Strategies that minimize weaknesses by taking advantage of

		opportunities
External Threats (T)	ST: "Maxi-Mini"	WT: "Mini-Mini"
	Strategy Strategies	Strategy Strategies
	that use strengths	that minimize
	to ^{SEP} minimize threats	weaknesses and avoid
		threats

Fonte: Weihrich (1982, p. 60)

Allo stesso modo le combinazioni logiche fra ST e WT sono funzionali alla minimizzazione dei fattori negativi, tramite l'utilizzo delle potenzialità proprie dell'azienda, nel primo caso, o mediante la definizione di una tattica difensiva che riduca rischi e debolezze, nel secondo. "The primary advantage of this approach is the influence of prioritized internal and external factors embedded in alternative strategies. The main disadvantage of the TOWS matrix is that certain combinations are not considered such as SW or OT." (Ravanavar e Charantimath, 2012, p. 3).

A questa modifica del 1982 non ne seguirono, a breve, altre di pari rilevanza. Il dibattito metodologico sulla *SWOT* analysis si riapre, infatti, negli anni Novanta del XX secolo, per poi animarsi dopo il Duemila (Ghazinoory, Abdi e Azadegan-Mehr, 2011, p. 27). Negli ultimi anni, effettivamente, si è assistito ad una vivace attività di ricerca intorno a questa tecnica, divenuta trasversale ai campi di applicazione, probabilmente in virtù sia di una riarticolazione dei meccanismi di impresa correlati al mutato scenario socio-economico, sia dell'enfasi posta in sede di progettazione europea proprio sui processi valutativi e, soprattutto, sulle analisi di contesto. Si inserisce in questo filone anche lo studio di Panagiotou (2003) che suggerisce un quadro analitico maggiormente strutturato in seno all'analisi *SWOT*, proponendo le sue *Telescopic Observations* (TO). Precisa l'Autore: "[...] As its name suggests, the framework scans and observes distance objects, focuses and zooms in them, and brings them closer to the user for a more effective analysis and evaluation." (Panagiotou, 2003, pag. 2). La struttura della TO, in effetti, invita i decision makers ad essere più coerenti e sistematici nel proporre la

propria valutazione ambientale. Come mostrano le tabelle 2 e 3, agli stakeholders vengono presentate delle aree di interesse, per ciascuna della quali l'intervistato articola i punti di forza, di debolezza, i rischi e le opportunità.

Secondo l'Autore: "The framework consists of two matrices and works like a funnel, where information is gathered and filtered out by the user according to needs and requirements." (Panagiotou, 2003, p.2).

Tab. 2 Telescopic matrix

	T Technological Advancements	E Economic considerations	L Legal and regulatory requirements	E Ecological and environmental issues	S Sociological trends	C Competition	O Organisational culture	P Portfolio analysis	I International issues	C Costs, efficiencies and cost structures
S										
W										
O										
T										

Fonte: Panagiotou (2003, pp. 2-3)

Tab.3 Observations matrix

	O Organisational core competencies and capabilities	B Buyers	S Suppliers	E Electronic commerce	R Resource audit	V Value chain	A Alliances (including partnerships, networks & joint ventures)	T Total Quality Management	I Industry Key Factors for Success	O Organisational structure	N New entrants	S Substitute products and services
S												
W												
O												
T												

Fonte: Panagiotou (2003, pp. 2-3)

Il fine della strategia è quello di focalizzare l'attenzione degli intervistati su ambiti che, a priori, vengono considerati di maggiore rilevanza da parte di chi utilizza una matrice di tipo TO. L'apporto dei decision makers diventa fondamentale per capire quali aree necessitano di un intervento mirato, in che modo e su cosa intervenire. I punti di forza e di debolezza interni all'organizzazione, così come i rischi e le opportunità proprie all'ambiente esterno, che emergono nel corso dell'indagine, vengono successivamente ordinati per rango di importanza in base alle esigenze organizzative e immessi in un nuovo quadro strategico *SWOT* (Tab. 4).

Tab. 4 Matrice TO: Gerarchizzazione elementi

	Weaknesses (W)	Opportunities (O)	Threats (T)
	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
Strengths (S)	Strengths to Weaknesses Strategies (S/W)	Strengths to Opportunities Strategies (S/O)	Strengths to Threats Strategies (S/T)
1. 2. 3. 4. 5.			

Fonte: Panagiotou (2003, p. 3)

Ad uno sguardo di insieme risulta evidente perché il processo TO venga definito “ad imbuto”: da un quadro logico di ampia portata si passa ad una progressiva specificità di analisi, per poi evidenziare le priorità-variabili in una matrice *SWOT* da tradurre in strategie di impresa mirate.

La *Telescopic Observation* identifica una delle prime variazioni della *SWOT* che introducono la necessità di “pesare” degli elementi emersi. Shinno *et al.* (2006), al fine di identificare il grado di priorità di ogni elemento presente nella matrice *SWOT*, hanno integrato quest’ultima con un processo matematico: l’AHP (*Analytical Hierarchy Process*). “The conventional *SWOT* analysis is based on the qualitative analysis and has no means of determining the importance or intensity of *SWOT* factors analytically. [...]”

By utilizing the AHP in *SWOT* analysis, individual *SWOT* factors can be weighted and rated quantitatively.” (Shinno *et al.* 2006, p. 4). L’*Analytical Hierarchy Process* (AHP) è uno dei metodi di analisi multicriterio a scopo decisionale (*Multi Criteria Decision Analysis*, MCDA) che permette di analizzare situazioni in cui le decisioni da prendere dipendono da una molteplicità di fattori/criteri. Una disciplina, dunque, di supporto, utilizzata qualora i decision makers coinvolti si trovino ad operare con scenari complessi, dove gli elementi da prendere in esame sono numerosi e problematici. Tale metodo permette l’analisi e la valutazione delle diverse alternative, anche attraverso il monitoraggio degli impatti che gli elementi emersi hanno sui differenti attori chiamati in causa, con il fine di realizzare il maggior numero di obiettivi prefissati dal decisore. In particolare l’AHP consente di confrontare più alternative, ordinandole secondo un asse di preferenza e assegnando alle stesse delle priorità, mettendo in relazione valutazioni di tipo qualitativo e quantitativo, non direttamente confrontabili (Saaty, 1980). Il metodo AHP, sviluppato negli anni Settanta del XX secolo dal matematico Thomas L. Saaty, si basa su una serie di confronti a coppie fra i criteri (necessari per valutare le alternative rispetto all’obiettivo principale), attribuendo ad essi un punteggio di importanza relativa e assegnando un peso percentuale. La somma di tutti i pesi percentuali deve essere pari a 100%. “The pairwise comparisons are carried out within *SWOT* groups in the form of the matrix (Fig.1). In the matrix shown, the matrix entities p_{ij} can be approximated by the ratio of the unknown weights w_i / w_j . The value of w_i may vary from 1 to 9; 1/1 indicates equal intensity, while 9/1 indicates extreme or absolute intensity.” (Shinno *et al.* 2006, pp. 4-5).

Fig. 1 Pairwise comparisons algorithm

$$\begin{array}{l}
 \mathbf{P} = \\
 [p_{ij}] \\
 =
 \end{array}
 \begin{array}{|c|c|}
 \hline
 w_1/w_1 & w_n/w_1 \\
 \hline
 w_1/w_n & w_n/w_n \\
 \hline
 \end{array}$$

In linea di principio i punteggi da utilizzare ad ogni confronto sono arbitrari e generalmente corrispondono al numero di livelli qualitativi da considerare durante i confronti a coppie emersi dai colloqui con gli intervistati. La domanda da porre quando si comparano due elementi è “di quanto un elemento è più importante di un altro in relazione all’obiettivo generale?”, associando poi il valore numerico a ciascuna risposta. L’output di questa fase consiste in una matrice in cui si confrontano i fattori presi in considerazione, per poterne estrapolare un vettore di priorità.

Attraverso l’AHP è dunque possibile creare un modello gerarchizzato di scomposizione del problema/obiettivo da valutare, analizzandone le singole componenti e aggregando i risultati *ex post*. Inoltre, attraverso l’assegnazione, da parte dei decisori, delle priorità alle varie alternative, vengono messi in relazione elementi qualitativi e quantitativi, integrando così i risultati che si ottengono normalmente attraverso una classica analisi *SWOT*.

2.3 Il superamento dei limiti della *SWOT*

Dal quadro delle variazioni presentate risulta evidente che le proposte, nel corso del tempo, si siano orientate verso il superamento dei due maggiori limiti di una matrice *SWOT* tradizionale: la mancanza di relazione fra gli elementi emersi nei quattro quadranti e l'assenza di una gerarchizzazione per priorità degli stessi. Nel dibattito metodologico di respiro internazionale che ha caratterizzato la storia, soprattutto recente, della tecnica, spicca la proposta di modifica formalizzata da Claudio Bezzi (2012) che, in un'ottica valutativa, ha immaginato e sperimentato un'ulteriore innovazione in seno alla *SWOT*. Combinando insieme tecniche diverse, l'Autore mira a superare il limite intrinseco della tecnica classica, cioè la mancanza di relazione fra quadranti: "Sapere che l'elemento A è un elemento di forza, non porta insomma automaticamente a stabilire che tale forza potrà agire a favore del Programma, senza essere contrastata, e forse annullata, dall'elemento di debolezza B che pure si è identificato, o che la minaccia di contesto C non sia tale da rendere vane le opportunità che si sono riconosciute ma che non si sa che relazioni abbiano con la precedente." (Bezzi, 2012, p. 3). La soluzione suggerita è quella di rendere "dinamica" (o "relazionale") l'analisi *SWOT*. L'idea è di integrare, in una seconda fase dell'indagine, un confronto a coppie fra gli n elementi emersi nella *SWOT*, a prescindere dalla categoria di appartenenza. La procedura si realizza in quattro fasi progressive: *in primis* è necessario realizzare una matrice *SWOT* classica al fine di individuare gli elementi di forza, debolezza, le opportunità e le minacce relative al programma oggetto di valutazione. Successivamente vengono ricondotti tutti gli n elementi individuati in una matrice quadrata come esemplificato in Tab. 5.

Tab. 5- Esempio di matrice per il confronto a coppie

	A	B	C	D	E	F	G	H	t o t
A									
B									
C									
D									
E									
F									
G									
H									
t o t									

Fonte: Bezzi (2012, p. 4)

La terza fase introduce il confronto a coppie: con lo stesso gruppo di intervistati si conduce “il confronto a coppie comparando ciascun elemento di riga con ciascun elemento di colonna, uno alla volta; il gruppo esprime la propria opinione sulla sinergia positiva o negativa, ovvero sulla reciproca estraneità, fra i due elementi confrontati e, dopo eventuale discussione (per giungere possibilmente a un giudizio condiviso) esprime il parere come valore.” (Bezzi, 2012, p. 3). Il valore è numerico e segue una scala ben precisa:

- -2 = se l’elemento di riga è fortemente ostacolato, o annullato, da quello di colonna;
- -1 = se l’elemento di riga è ostacolato da quello di colonna, ma riesce comunque a sviluppare i propri effetti, pure in forma ridotta;
- 0 [zero] = i due elementi sono indipendenti;

- +1 = se l'elemento di riga incrementa i propri effetti grazie della sinergia ^[11]_{SEP} con l'elemento di colonna;
- +2 = se l'elemento di riga realizza un incremento di notevole portata a causa dell'elemento di colonna;

Il confronto è posto in essere elemento per elemento ed è richiesto un giudizio condiviso dal gruppo, in merito al rapporto fra i due elementi, per passare alla coppia successiva. Nel caso in cui si registrino divergenze sul giudizio gruppale finale, è necessario approfondire la discussione per giungere ad un parere unanime, o quantomeno, largamente condiviso nei casi in cui la divergenza di opinioni sia insanabile (la mancata unanimità, va segnalata in matrice). Naturalmente in questa fase il valutatore funge da mediatore fra le parti, facilitando l'articolazione del giudizio condiviso. “Diversamente dalle matrici utilizzate in altri tipi di confronto a coppie, in questo caso è quadrata, ovvero l'elemento di riga ‘A’ si confronta inizialmente con – poniamo – l'elemento di colonna ‘D’, e successivamente l'elemento di riga ‘D’ si confronterà con l'elemento di colonna ‘A’. In questo caso, infatti, la relazione non è unidirezionale e non si tratterebbe di una inutile duplicazione. È importante considerare questo aspetto.” (Bezzi, 2012, pag. 4). Infatti, l'intento è quello di individuare una relazione fra tutti gli elementi, per questo motivo ogni elemento emerso influenza (quando è in colonna) ed è influenzato (quando è in riga). Per lo stesso motivo, i confronti sono effettuati per entrambe le metà della matrice. “Quando riflettiamo su come gli elementi di riga siano influenzati o meno da quelli di colonna, assegniamo ai due elementi due valenze diverse, che per analogia potremmo definire come ‘variabile dipendente’ l'uno (ogni elemento di riga che prendiamo come fattore esistente e soggetto a interferenze e influenze da parte degli elementi di colonna) e ‘variabile indipendente’ l'altro (ogni elemento di colonna che viene utilizzato per capire quanto interagisca coi precedenti)” (Bezzi, 2012, p. 4).

La matrice ottenuta al termine delle quattro fasi elencate va analizzata, dal valutatore, in due distinti modi, complementari, che seguono i due fasci di vettori sopra evidenziati: un'analisi per riga ed una per colonna. Nel primo caso i vettori relativi ai casi sono considerati in quanto variabili dipendenti (quindi in riga), ed esprimono la loro

importanza nella misura in cui sono in relazione con gli elementi presenti in colonna. Si effettua una somma aritmetica (estrema colonna in figura 2) riuscendo così ad individuare se ai primi posti ci sono condizioni favorevoli o sfavorevoli al programma. Nell'analisi per colonna, invece è possibile osservare: “quali siano gli elementi che con più frequenza e con più forza interagiscono (positivamente o negativamente) con gli altri [...]. In questo caso è da preferire una somma algebrica (ovvero senza considerare se si tratta di valori positivi o negativi).” (Bezzi, 2012, p. 5). In questo modo si evidenziano i vettori con maggiore capacità di influenzare i casi (elementi di forza, debolezza, opportunità e rischi qui considerati come variabili indipendenti). Le condizioni “nette”, osservabili nei totali di colonna, consentono di intervenire sui fattori negativi in maniera mirata. “In questo modo la *SWOT*, che è un tipico approccio *ex ante*, diventa più ricco e propositivo; la *SWOT* Dinamica può anche essere utilizzata per fasi valutative più avanzate, o addirittura finali, laddove si desideri riflettere sui perché le cose abbiano funzionato o meno.” (Bezzi, 2012, p. 5).

La tecnica così articolata, oltre a creare una relazione fra gli elementi, aiuta il gruppo nella comprensione del programma. In particolare, in una prospettiva di valutazione *ex-ante*, potrebbe aiutare a leggere le logiche dell'intervento offrendo una fotografia realistica dello stesso in grado di rendere conto delle intersezioni tra i meccanismi interni al programma ed i fattori di contesto. Di contro, la *SWOT relazionale* necessita di tempi piuttosto lunghi, in quanto presuppone una seconda ponderazione, da parte degli stakeholders, degli elementi emersi nella prima fase. Inoltre, se la si utilizza in gruppo, gli elementi da immettere in matrice devono essere di una numerosità contenuta (visto che il confronto è tra coppie), se non si intende dilatare eccessivamente i tempi di indagine.

2.4 Una proposta alternativa: la *SWOT* gerarchizzata

Alla luce dei limiti evidenziati dai distinti Autori fin qui passati in rassegna, l'obiettivo generale del presente lavoro—come anticipato nell'introduzione—è proprio quello di migliorare l'usabilità della *SWOT* analysis. Il fine ultimo è quello di creare una nuova procedura in grado di superarne i limiti mediante l'integrazione con la Tecnica delle Evocazioni gerarchizzate e le strategie analitiche ad essa collegate. Questa tecnica, direttamente ispirata ai lavori di Pierre Vergès (1992, 1994, 1995, 2001) sulla correlazione esistente tra frequenza e rango d'apparizione di un termine, o di un breve enunciato, spontaneamente evocato in una prova di libere associazioni, è stata largamente utilizzata negli studi di psicologia sociale della cognizione. Tuttavia, a parere di alcuni ricercatori, nella sua formulazione iniziale lasciava irrisolto un importante problema epistemologico. Per Vergès il rango d'apparizione era considerato il principale indicatore dell'importanza di un elemento liberamente associato ad un induttore. Ciò equivale a dire che, in una prova di associazioni libere, la parola, l'espressione o l'idea più importante, è sempre quella enunciata per prima. Un simile postulato non poteva reggere dal punto di vista psicologico. Infatti, nell'economia del discorso, le “cose essenziali” spesso non appaiono se non dopo una fase di familiarizzazione con l'oggetto, o di riduzione dei “meccanismi di difesa” (Abric, 2003). Nella sua prima versione del metodo, Vergès parla di “criterio di prototipicalità” e non di criterio gerarchico o d'importanza. Per questo motivo Abric (2003) propone di abbandonare il criterio del “rango d'apparizione” e di sostituirlo con il “rango d'importanza”, risultante da una gerarchizzazione effettuata dall'intervistato stesso, subito dopo aver prodotto la sua catena associativa. Partendo da questa posizione, allorché si elicitano dati servendosi di questa strategia, viene chiesto a ciascuno degli intervistati di esprimersi in due differenti momenti: a) prima associando le prime n^1 parole che vengono loro in mente pensando all'induttore scelto dal ricercatore b) poi classificando le proprie produzioni verbali in funzione dell'importanza che ciascuno accorda a ognuno dei termini utilizzati per definire, descrivere, o valutare l'oggetto d'analisi. Grazie a questa tecnica, si ottiene un corpus di item trattabili qualitativamente e due indicatori quantitativi per ciascun

¹ Di solito 5 o 10 in funzione (inversa) dell'ampiezza campionaria e del numero di induttori.

elemento evocato: la sua frequenza d'apparizione e lo score d'importanza accordata a quell'item dal soggetto. Per il ruolo stesso che gioca all'interno di una specifica conoscenza sociale, un elemento essenziale, nodale, ha tutte le possibilità di essere molto frequente nelle espressioni verbali dei suoi "produttori". La sua frequenza d'apparizione (salienza) è un indicatore di "costitutività", a condizione di essere completato con un'informazione più qualitativa: l'importanza che gli stessi soggetti gli accordano. Soltanto l'incrocio di questi due criteri consente l'identificazione dello statuto degli elementi fondamentali della concezione sociale studiata. I dati ottenuti attraverso la Tecnica dell'evocazione gerarchizzata si prestano a essere trattati sia mediante i metodi classici dell'*Analyse des données* (Benzecri, 1973), sia attraverso l'Analisi delle similitudini. In realtà, quando la tecnica non coincide con l'unico strumento di rilevazione utilizzato, i suoi ideatori ritengono più adeguata un'interpretazione dell'output derivante "automaticamente" dal trattamento informatico dei dati, supportata dal ricorso parallelo a metodi più qualitativi (Grize, Verges, e Silem, 1987).

L'output caratteristico della tecnica si presenta sotto forma di tabella "a doppia entrata". (Tab. 6)

Tab. 6 L'output dell'Analisi delle evocazioni gerarchizzate

		Rango d'importanza	
		Forte	Debole
Frequenza d'apparizione	Alta	I quadrante (Q1) Elementi nodali	II quadrante (Q2) Elementi marginali
	Bassa	IV quadrante (Q4) Concezioni minoritarie	III quadrante (Q3) Elementi in/out

Fonte: Fasanelli, Galli e Sommella, (2005, p.114)

Gli elementi riportati all'interno della tabella possono essere interpretati a partire dalla posizione in cui risultano collocati, ovvero in termini di quadrante d'appartenenza. Il primo quadrante raggruppa gli elementi più frequenti e più importanti, quelli che delimitano il nodo essenziale delle conoscenze degli intervistati, circa l'oggetto d'analisi. Nel secondo quadrante si trovano gli elementi egualmente frequenti, ma ritenuti meno importanti dei precedenti dagli intervistati. Nel terzo quadrante si trovano gli elementi poco presenti e poco importanti nel campo conoscitivo indagato: si tratta di quelle concezioni che stanno per essere incorporate o espulse dall'impianto generale della conoscenza sociale indagata. Infine, nel quarto quadrante, si trovano gli elementi enunciati poche volte, ma considerati importanti che, pertanto, possono rivelare l'esistenza nel campione di un sottogruppo minoritario, portatore di una concezione differente del tema/problema affrontato.

Al fine di contrastare le difficoltà interpretative connesse all'eventuale reperimento di materiali associativi polisemici, o peggio ambivalenti, la tecnica, nella versione

modificata da Fasanelli, Galli e Sommella (2005)², è stata integrata e completata da una batteria di domande aperte atte a motivare ciascun termine evocato dagli intervistati.

Nella *SWOT gerarchizzata*, risultante dall'intersezione delle due strategie fin qui descritte, dunque, si chiede agli intervistati di esprimersi in tre differenti momenti: a) prima associando liberamente cinque sostantivi o piccole frasi a ciascuno degli induttori coincidenti con i *punti di forza*, le *debolezze*, le *opportunità* e gli *ostacoli* b) poi giustificando verbalmente o per iscritto (a seconda della strategia di intervista privilegiata) la scelta di ciascuno dei termini – o piccole frasi – evocati; c) infine classificando gli item prodotti, in funzione dell'importanza ad essi attribuita dai produttori del dato. Anche in questo caso si otterrà un corpus di item trattabili quali-quantitativamente. La frequenza d'apparizione (salienza) di ciascuna delle concezioni esplicitate dagli intervistati sarà completata dall'importanza che gli stessi gli accordano. Soltanto l'incrocio di questi due criteri consentirà l'identificazione dello statuto degli elementi costitutivi delle credenze degli intervistati relative ad ognuno dei fattori della *SWOT*.

L'output grafico, derivante dall'intersezione delle due tecniche, si presenterebbe, in prima istanza, nel seguente modo:

Tab. 7 Sinossi degli elementi associati a ciascuno dei fattori SWOT per quadrante di riferimento

S_Q1	S_Q2	W_Q1	W_Q2
S_Q4	S_Q3	W_Q4	W_Q3
T_Q1	T_Q2	O_Q1	O_Q2
T_Q4	T_Q3	O_Q4	O_Q3

² Si vedano anche: Galli, Markova, Bouriche, Fasanelli, Geka, Iacob & Iacob, 2010; Fasanelli, Galli & Liguori, 2014; Schember, Tuselli, Fasanelli & Galli, 2015; Marzana, Pozzi, Fasanelli, Mercuri & Fattori, 2015.

Prendendo in considerazione unicamente gli elementi più frequenti e più importanti, per ciascuno dei fattori della *SWOT*, al contrario, l'output si presenterebbe così:

Tab. 8 Sinossi degli elementi più significativi associati a ciascuno dei fattori SWOT

S_Q1 (frequenza assoluta; rango medio)	W_Q1 (frequenza assoluta; rango medio)
T_Q1 (frequenza assoluta; rango medio)	O_Q1 (frequenza assoluta; rango medio)

Anche in questa versione sintetica, tuttavia, ciascuno dei quadranti conterrebbe al suo interno liste di concetti/brevi enunciati corredati ciascuno dalla propria frequenza assoluta di apparizione e dal rispettivo rango medio d'importanza. Come scegliere, dunque, i punti di forza, di debolezza, le opportunità o gli ostacoli più significativi? Utilizzare la gerarchia derivante dalle frequenze assolute, oppure quella naturalmente connessa al rango d'importanza? Per ovviare a questo problema ed operare una gerarchizzazione definitiva tra gli elementi già preliminarmente classificati, si è scelto di sottoporre gli item appartenenti al Q1 di ciascuna dimensione *SWOT* ad un'Analisi della salienza cognitiva alla maniera di Sutrop (2001).

In altre parole, servendosi del seguente algoritmo:

$$CSI_j = F_j / (N \times Ap_j)$$

Nella formula, F_j corrisponde al numero dei rispondenti che hanno menzionato l'item j ; N al numero totale dei rispondenti ed A_{pj} il rango medio di apparizione di ogni j .

Si tratta di un indice utile alla comparazione anche tra rilevazioni distinte e, soprattutto, indipendente dalla lunghezza delle liste sottoposte ad analisi, che consentirebbe di ottenere una gerarchia di priorità definitiva, utile ad un processo di *decision making* depurato dall'aleatorietà che ha sempre caratterizzato la *SWOT* tradizionale.

Fin qui le strategie per ovviare all'assenza di gerarchia.

Per superare i limiti legati all'assenza di relazione tra gli elementi caratterizzanti di ciascuna dimensione della *SWOT*, i dati trattati come descritto, sono sottoposti ad un'Analisi delle similitudini (AdS).

L'AdS è un metodo generale di analisi dei dati alternativo o complementare all'analisi fattoriale convenzionale o a quella di classificazione. Offre descrizioni che necessitano di una convalida mediante analisi aggiuntive e, per questo, spinge l'analista a trovare la sua interpretazione al crocevia di informazioni diverse. Ogni momento della procedura rivendica specifiche decisioni del ricercatore, che riguardano principalmente la forma dei dati e, dunque, la scelta di una peculiare classe di indici di similarità. L'analista, secondo Vergès e Bouriche (2013), deve individuare la natura (binaria, ordinale, metrica) delle proprie variabili ed impostare la modalità di rappresentazione dei suoi dati. La prima scelta è quella dell'indice di somiglianza. Per selezionarlo bisogna tener conto di due elementi: a) la natura della misura da prediligere, b) la natura del calcolo da effettuare.

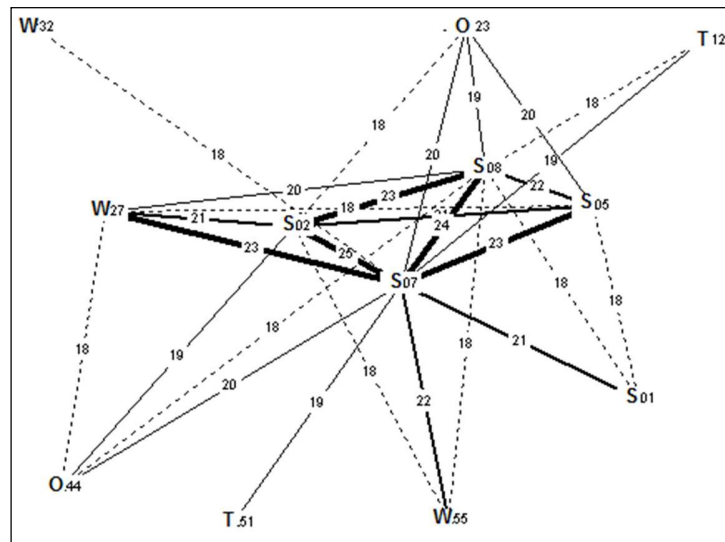
L'analisi delle similitudini, tuttavia, non è utilizzata semplicemente per le sue proprietà matematico-descrittive. Si tratta, infatti, di un'analisi dei dati particolarmente coerente con lo studio delle conoscenze sociali. Tutte le cognizioni sono costituite da elementi salienti per il fatto di essere prossimi all'oggetto stesso della conoscenza. Ogni cognizione, in realtà, coincide non solo con la selezione di tali elementi, bensì con la loro organizzazione, con l'insieme delle relazioni esistenti tra i suoi elementi costitutivi. Tali relazioni, non sono transitive, ma identificano rapporti la cui valenza può essere molto diversa (più o meno stretta) e sono definiti da un contesto, simbolico e sociale, di

riferimento. Queste caratteristiche contenutistico-strutturali di una conoscenza sociale, si prestano particolarmente ad essere ricostruite mediante il ricorso alla Teoria dei Grafi, alla quale l'AdS si ispira.

La Teoria dei Grafi, in sintesi, è una teoria matematica che studia le proprietà combinatorie, topologiche, probabilistiche, di quelle particolari configurazioni di oggetti, detti nodi o vertici e da un insieme di relazioni tra coppie di oggetti, dette archi o spigoli. Dagli anni Trenta del Novecento, periodo di ideazione, ad oggi, la Teoria ha subito un sorprendente sviluppo con applicazioni in vari settori delle scienze, in particolare ai legami con le reti elettriche, le passeggiate aleatorie, le sequenze di variabili randomizzate, i polinomi dei nodi e le funzioni di partizione della fisica teorica. In economia, tale Teoria trova applicazione nella soluzione dei problemi di programmazione lineare e nella Teoria dei giochi. In Psicologia sociale, si deve a Claude Flament (1962, 1981) l'introduzione del modello esplicativo dei grafi, nella sua Analisi delle Similitudini (AdS).

Applicando l'AdS alle liste di punti di forza, alle debolezze, alle opportunità ed agli ostacoli, indicate con la massima frequenza ed il rango più importante dagli intervistati, si otterrebbero rappresentazioni grafiche come quella riportata, a titolo esemplificativo, nella figura seguente, risultante da un *pilotage* condotto tra gli operatori pubblici e del Terzo Settore, che gestiscono i Laboratori di Educativa Territoriale del Comune di Napoli.

Fig. 2 Analisi delle similitudini: Esempio di output (S = Strength; W = Weakness; O = Opportunities; T = Threats)



Anche ad un osservatore inesperto, non sarà difficile identificare la centralità di alcuni item (S02; S05; S07; S08) provenienti dalla lista dei punti di forza più significativi, indicati dagli intervistati in relazione ad uno specifico oggetto/progetto/programma valutato. Lo stesso osservatore, potrà comprendere in che misura e con quale intensità (spessore, tratteggio e valore numerico dei connettori), tali punti di forza si relazionano con quelli di debolezza (W27; W32; W55), così come con le opportunità (O23; O44) e gli ostacoli (T12; T51). In questo modo, sarà sempre possibile identificare l'incidenza di ciascuna delle dimensioni della *SWOT* sulle altre e, se i materiali raccolti attraverso il questionario di giustificazione delle evocazioni lo consentono, sarà altrettanto immaginabile di comprendere i nessi di causazione che intercorrono tra di esse.

3. Gli interventi educativi: significati e quadri normativi

3.1 Programmi educativi di promozione sociale e valutazione

In questo lavoro la valutazione è declinata secondo un particolare tipo di programmi, quelli educativi di promozione sociale, per i quali il cambiamento è un tema centrale del piano di sviluppo, sia in termini di attuazione, sia di analisi ex-post degli effetti. Questi programmi sono spesso radicati nei principi di giustizia sociale e di equità e, come tutte le pratiche di promozione sociale, necessitano di essere valutati, sia per fornire la prova che le popolazioni che ne beneficiano lo facciano in modo significativo, sia per far progredire le conoscenze sul tema (McQueen, 2001). Uno dei principi del lavoro sociale orientato al cambiamento, come per antonomasia quello socio-educativo, risiede nel fatto che i target dei programmi collaborino con gli esperti e i professionisti della promozione socio-culturale, sia nella fase di sviluppo, sia in quella di attuazione dei programmi stessi (Fawcett et al, 1995; Hancock, Sanson-Fisher, Redman, Burton, Burton, Butler, Girgis, Gibberd, Hensley, McClintock, Reid, Schofield, Tripodi, & Walsh, 1997). A questo processo di partecipazione è comunemente associato il termine empowerment. Wallerstein (1993, p. 219), ad esempio, definisce il rafforzamento della comunità come “un processo di azione sociale volto alla promozione ed alla partecipazione delle persone, che si trovano in posizioni di impotenza percepita o reale, mediante obiettivi di crescita del processo decisionale, il controllo individuale e comunitario dell’equità delle risorse e di una migliore qualità della vita”. La partecipazione, dunque, è un aspetto importante sia della pianificazione *tout court*, sia della pianificazione della valutazione. Le decisioni su chi e come partecipa, sono influenzate dal contesto e dall'aspettativa che la valutazione dei programmi di promozione socio-culturale contribuisca effettivamente al cambiamento sociale. Ma, cosa si intende per programmi educativi di cambiamento sociale? Per rispondere a questo interrogativo, vale la pena iniziare differenziando tali strategie dai servizi diretti di aiuto e/o di riparazione. Un programma, infatti, è un insieme organizzato di attività e/o servizi volti a modificare una situazione problematica che colpisce i segmenti di una popolazione. Generalmente sono implementati dalle organizzazioni della società civile

(Terzo settore) e dello Stato, spesso in collaborazione tra loro. Un programma di cambiamento sociale - come un qualsiasi programma - può quindi essere descritto in termini di obiettivi o scopi previsti, di attività svolte e di risorse necessarie per raggiungere tali obiettivi (Potvin, Haddad, & Frohlich, 2001). Il fine di tutti i programmi consiste nel privilegiare il modo migliore per ottenere un cambiamento sociale. Tuttavia, affinché i programmi possano realmente essere i mezzi che le organizzazioni utilizzano per produrre cambiamenti sociali, oltre a progettarli e realizzarli adeguatamente, è necessario che essi siano valutati. Solo un'adeguata valutazione dei programmi di cambiamento sociale può aiutare la comprensione delle trasformazioni sociali. La valutazione, così, nell'ottica del cambiamento sociale, rappresenta un valore aggiunto della pianificazione territoriale. Tutti i programmi di cambiamento sociale, infatti, mirano a modificare le pratiche sociali di specifici agenti sociali, così come le relazioni che essi intessono tra loro. Non si tratta ovviamente di quelle azioni che coinvolgono funzioni istituzionali dello Stato, quali la difesa, lo sviluppo delle politiche pubbliche, bensì di quei programmi che la società civile e le organizzazioni interessate pongono in essere con l'obiettivo di ridurre, o addirittura eliminare, problemi radicati nelle nostre società come il razzismo, il sessismo, le dipendenze, ecc. (Thurston & Potvin, 2003). Il cambiamento sociale, nel contesto della promozione educativa e culturale, è dunque orientato all'aumento della capacità delle persone svantaggiate di far fronte ai limiti insiti nella propria condizione. Talvolta ciò può avvenire "diminuendo" il potere di ingerenza o di controllo di un gruppo rispetto ad un altro. Altre volte "aumentando" le capacità di resilienza del gruppo stesso. I tempi ed i modi relativi a tali opzioni, sono declinati proprio dai programmi e dai progetti di promozione ed emancipazione sociale. Queste azioni, tuttavia, vengono svuotate di qualsiasi valenza e contenuto, se non le si valuta. È solo attraverso una costante e pianificata azione di monitoraggio e valutazione, che è possibile identificare i fattori facilitanti il cambiamento, così come gli ostacoli che si frappongono ad esso. Questo processo, consentendo di discernere scientificamente gli effetti lordi degli interventi posti in essere da quelli netti, permette di giustificare correttamente i costi sostenuti per le attività realizzate. Le attività di valutazione, per

questi e per molti altri motivi, devono essere viste come un processo parallelo di accompagnamento dell'intero programma: importanti quanto tutte le altre attività dello stesso. In questo modo, la valutazione diviene essa stessa uno strumento di cambiamento sociale. Come evidenziano Rootman, Goodstadt, Hyndman, McQueen, Potvin, Springett, e Ziglio (2001) la valutazione deve essere vista come un sistema di feedback tra il programma e il suo ambiente. Uno scopo importante di questo sistema di feedback è produrre informazioni che facilitino il miglioramento del programma locale. Altro scopo, non meno importante, è quello di produrre conoscenza in grado di migliorare le teorie sul trattamento e, di conseguenza, la nostra comprensione di come funziona la promozione sociale in generale. Affinché la valutazione possa essere vista come un prezioso strumento da parte di tutti gli stakeholders, gli obiettivi del cambiamento, i benefici proposti, così come il valore aggiunto dell'intervento, devono essere evidenti.

Nel corso del tempo sono stati molti i tentativi di chiarire il significato del termine valutazione, evidenziandone la distinzione con gli altri concetti ad essa correlati come, ad esempio, la misurazione o la ricerca sociale *tout court*. Ancor più complessa appare l'identificazione di una definizione univoca quando la valutazione ha come oggetto gli interventi educativi. In letteratura esistono infiniti approcci, molti dei quali indebitamente indicati come "modelli". Si pensi ad esempio, al Discrepancy Model (Fletcher, Francis, Shaywitz, Lyon, Foorman, Stuebing, & Shaywitz, 1998), al Response-to-intervention Model (Burns, Jimerson, VanDerHeyden & Deno, 2016), al Goal-free model (Youker, Ingraham & Bayer, 2014) oppure al CIPP Model (Stufflebeam, 2003), forse l'unico a poter essere definito tale, atteso che nessuno degli altri comprende il grado di complessità e completezza suggerito dal termine "modello".

In questa sede, tuttavia, si utilizza il termine approccio piuttosto che modello, in accordo con quanti ritengono quest'ultimo un termine "too demanding" per demarcare le idee su come condurre la valutazione dei programmi. Più precisamente, tra i ventidue distinti approcci, mirabilmente schematizzati da Stufflebeam (2001), si è scelto di servirsi dell' "Approach 3: Objectives-Based Studies", che l'Autore colloca tra i "question-oriented approaches", in quanto si attagliava meglio alla natura della ricerca in oggetto. In

generale, lo scopo di uno studio basato sugli obiettivi è quello di comprendere se sono stati conseguiti gli obiettivi del programma. I metodi utilizzati riguardano essenzialmente la raccolta e l'analisi delle informazioni pertinenti al programma stesso, al fine di valutare quanto è stato realizzato in termini di punti di forza e di debolezza, coinvolgendo, in qualità di esperti “developers, sponsors, and managers who want to know the extent to which each stated objective was achieved” (Stufflebeam, 2001, p. 17).

In effetti, un modo relativamente rapido per giungere ad una valutazione, soprattutto in assenza di un piano di M&V (Masoni, 2000) degno di questo nome, è quello di utilizzare il giudizio degli esperti, in quanto capace di integrare le conoscenze disponibili, ove possibile, e fornire un giudizio professionale e informato (Finn, Bartolini, Bourke, Kurz & Viaggi, 2009; Tattari, Schultz, & Kuussaari, 2003). Del resto, come ricordano Goossens, Cooke, Hale & Rodić-Wiersma (2008, p. 236): “Il giudizio degli esperti ha sempre svolto un ruolo ampio nel campo della scienza e dell'ingegneria. Sempre più spesso, tale giudizio è riconosciuto come una tipologia addizionale di dato scientifico”. Lo sviluppo e l'applicazione delle procedure di elicitazione del giudizio degli esperti nei Paesi Bassi (Zondervan-Zwijnenburg, van de Schoot-Hubeek, Lek, Hoijsink & van de Schoot, 2017), ad esempio, ha dimostrato un'elevata efficacia del metodo nei più svariati settori: applicazioni nucleari, industrie chimiche, inquinamento delle acque, eruzioni vulcaniche, esplorazioni spaziali, aviazione, salute, banche e rischi professionali. Nelle scienze sociali, al contrario, il giudizio degli esperti è raramente utilizzato per la stima e/o l'inferenza, soprattutto non in combinazione con i dati provenienti da fonti secondarie (si vedano a tal proposito Spiegelhalter, Myles, Jones & Abrams, 2000; O'Hagan, Buck, Daneshkhah, Eiser, Garthwaite, Jenkinson, Oakley, & Rakow, 2006). La ragione di questa dissuetudine, va probabilmente ricercata nel fatto che il framework bayesiano, che consente l'inserimento di conoscenze aprioristiche prodotte da esperti è stato adottato molto prima—ed in scala di gran lunga maggiore—nei campi della scienza, della tecnologia, dell'ingegneria e della matematica, rispetto alle scienze umane e sociali (van de Schoot, Winter, Ryan, Zondervan-Zwijnenburg &

Depaoli, 2016). Ciononostante, l'uso della statistica bayesiana è in aumento anche all'interno di tali scienze.

Vale la pena ricordare, che in questa branca della statistica, una distribuzione, a priori, contenente valori probabili per ciascun parametro di un modello, è aggiornata con i dati risultanti da una distribuzione a posteriori: cioè da una sintesi aggiornata delle conoscenze sui parametri del modello. Per questo motivo, le conoscenze esperte possono rappresentare un'utile fonte di informazioni *ex post*, soprattutto quando i dati sono scarsi (Hampson, Whitehead, Eleftheriou & Brogan, 2014). Certo la numerosità campionaria, in alcuni casi, implica una quantità limitata di informazioni ed una scarsa affidabilità dei dati. Tuttavia il giudizio degli esperti ci sembra un ottimo strumento per integrare le informazioni descrittive relative ai programmi oggetto di valutazione.

3.2 I programmi gender sensitive

L'ambito di interesse specifico a cui si rivolge questo lavoro necessita un focus su un particolare tipo di programma, gli interventi di educazione e formazione finalizzati alla prevenzione della violenza di genere, sulle donne in particolare. Il genere è uno dei principali elementi organizzativi della nostra società, le idee ad esso legate hanno una decisa influenza sugli assetti istituzionali e sul modo in cui definiamo e consideriamo le nostre relazioni. La violenza di genere (GBV), dunque, è concepita, secondo ReliefWeb, il portale sulle emergenze umanitarie, come ogni tipo di discriminazione o di comportamento dannoso perpetrato contro una persona in base al sesso o orientamento sessuale (reale o percepito). Può essere fisica, sessuale, psicologica, economica o socioculturale. Per questi motivi, i percorsi di formazione, prevenzione, sostegno, educazione hanno il fine di riarticolare le prassi culturali stereotipiche relative alla rappresentazione dei generi e delle donne in particolare (Priulla, 2013), anticamera di comportamenti violenti.

Percorsi strutturati, dunque, con alcune specificità ma con l'obiettivo comune volto al ribaltamento di categorie fisse, asfittiche veicolate dal linguaggio, che generano e alimentano abusi e violenze. Tali percorsi possono essere incontrati negli enti pubblici (la scuola in primis) e del Terzo settore. Anche se gli ambiti di riferimento sono spesso diversi, gli assunti di base trovano un'importante convergenza: rileggere quotidianità, pratiche relazioni e percorsi identitari attraverso una prospettiva di genere. Guardare attraverso tale prospettiva vuol dire “interrogarsi sulle possibilità, materiali e immaginarie, corporee e simboliche, della vita possibile[...] scuotendo vigorosamente le categorie linguistiche, sociologiche, giuridiche[...] a fine di interrogarne, a un tempo, la presa normalizzatrice e la potenza emancipativa.” (Butler, 2014, p.15).

I programmi, siano essi di educazione o di formazione, hanno quindi una comune matrice, desunta dalle definizioni dai significati che regolano i percorsi di educazione alla differenza in ambito scolastico già messa in luce poco sopra. Per questo motivo è utile fare il punto sugli assunti che orientano la rilettura dei curricula educativi, nei contenuti come nei processi. Inoltre, come si vedrà nell'ultima parte di questo lavoro, i

progetti che sono entrati a far parte della ricerca sono stati per la maggior parte realizzati in ambito scolastico sul territorio calabrese (14 su 19).

Oggi la questione è centrale nelle politiche di indirizzo dell'Unione Europea, almeno in linea di principio: le raccomandazioni vertono sulla necessità di rileggere i curricula scolastici in una nuova prospettiva. Per questo la maggior parte dei paesi europei tiene conto del genere nelle normative che regolano l'istruzione. Il grado di inclusione di questa prospettiva varia però da Paese a Paese, non solo per le diverse politiche statali, ma anche per il grado di autonomia degli istituti scolastici (Priulla, 2013, p.12).

Integrare la dimensione di genere in ambito educativo dovrebbe essere un'azione di sistema, orizzontale e verticale: interessa tutte le tematiche di insegnamento, a tutti i livelli.

Rileggere i curricula vuol dire una riformulazione dei contenuti:

- Offrire proposte educative che mettano a tema le esperienze di tutta l'umanità e non di una parte di essa: "Il contributo femminile alla scienza è stato ed è, più che oggetto di conoscenza storica, racconto in forma aneddotica. Le donne che hanno partecipato alle imprese scientifiche sono solitamente raffigurate come fenomeni straordinari, o muse ispiratrici di grandi scienziati o illustri professionisti. E' così che, tra eccezione e marginalità la loro collocazione è rimasta fuori dalla scienza ufficiale" (Priulla, 2013, p. 12)
- Contribuire alla formazione di una capacità critica che aiuti a leggere la realtà rinegoziandone gli assunti che vengono presentati come univoci e già dati;
- Rinnovare l'approccio scolastico alla società, aprendosi ai nuovi processi che la caratterizzano (tecnologici, mediatici, sociali);
- Abbracciare le possibilità plurime di essere e divenire uomini e donne;
- Adottare testi e materiali didattici che non presentino una visione rigida della realtà, nelle rappresentazioni e nei linguaggi;
- Prendere coscienza di una società che si racconta per immagini. Il compito della scuola dovrebbe anche essere quello di aiutare le giovani generazioni a guardare

con occhio critico, svincolandosi dal ruolo di spettatori passivi condizionati dai messaggi.

Oltre ai contenuti, la prospettiva di genere è una rilettura anche dei processi:

- Offrire agli insegnanti una formazione inerente alle questioni di genere. L'approccio a queste tematiche non è una questione di sensibilità ma di conoscenza e consapevolezza della rigidità dei modelli di mascolinità e femminilità che anche l'ambiente scolastico rafforza;
- Decodificare stereotipi e pregiudizi intrinseci alla pratica educativa;
- Fare in modo che l'educazione sentimentale e sessuale siano mezzi per educare a rapporti paritari e sani, che condannino il possesso e la violenza;
- Promuovere un orientamento scolastico che non indirizzi studenti e studentesse a percorsi formativi stereotipici per genere;
- Riequilibrare la presenza femminile all'interno degli apparati scolastici: la presenza delle donne diminuisce all'aumentare del grado di autorità dirigenziale.

Le dimensioni che possono essere riarticolate attraverso una prospettiva di genere, nei contenuti come nei processi, non sono poche né intuitive, un'azione di sistema di questo tipo presuppone una rilettura di medio-lungo periodo. In Europa, la situazione delle politiche di indirizzo per l'istruzione è diversificata, perché diverse sono le priorità, gli obiettivi culturali e sociali delle compagini governative dei vari Paesi, anche rispetto ai programmi gender sensitive.

3.3 Europa di genere: istruzione e norme

La Commissione europea ha presentato, nel 2010, il primo studio comparato (“Differenze di genere nei risultati educativi. Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa”) sulla base dei dati raccolti da Eurydice, rete di informazione sulle politiche educative, istituita dalla Commissione nel 1980. La ricerca prende in esame i sistemi di 29 Paesi (i 27 Stati membri dell’Unione Europea – eccetto la Bulgaria – più Islanda, Liechtenstein e Norvegia) ed esamina le modalità attraverso le quali i Paesi europei affrontano le disuguaglianze tra i sessi in ambito educativo.

Lo studio intende: “esaminare quanto e attraverso quali modalità la disuguaglianza di genere nell’istruzione fosse un argomento di discussione nei paesi europei. Lo studio perciò esamina se tali disparità abbiano portato a iniziative politiche come proposte di cambiamento di leggi e regolamenti relativi all’istruzione, indagini nazionali, progetti o qualsiasi altro tipo di misure ufficiali incentrate sul genere. Lo studio cerca, inoltre, di fornire una mappa delle politiche e delle strategie in atto nei paesi europei per combattere le disuguaglianze di genere negli attuali sistemi educativi.”(Differenze di genere nei risultati educativi. Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa 2010, p. 7).

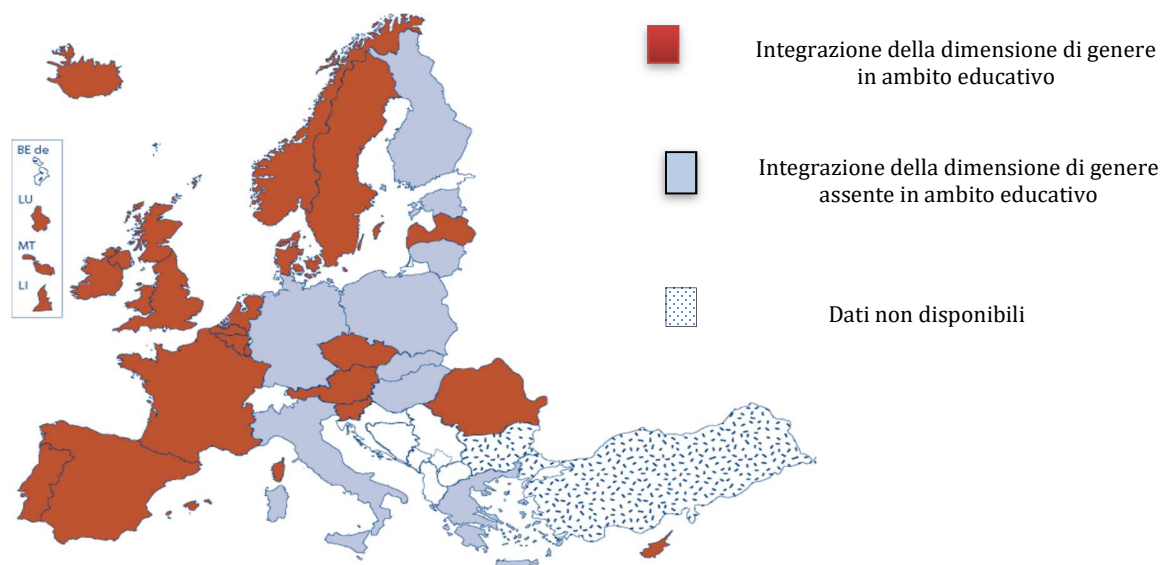
Questa ricerca evidenzia il significato che l’Unione Europea attribuisce alla prospettiva di genere all’interno dei canali educativi: parità di trattamento fra donne e uomini e uguaglianza nelle opportunità fra ragazzi e ragazze nel sistema scolastico. Le riflessioni si basano sulla lettura delle analisi quantitative che vertono su quattro aspetti: rendimento scolastico in una prospettiva di genere; segregazione orizzontale nella scelta degli indirizzi formativi; segregazione verticale nei ruoli dirigenziali all’ interno degli apparati scolastici; violenza e molestie basate sul genere all’interno delle scuole.

Questa lettura appare come una visione piuttosto parziale dell’educazione alla differenza nel sistema di istruzione. Risulta infatti come una rilettura di processo ma non di contenuto, rispetto al quale i richiami sono generici.

Nonostante la prospettiva possa per certi versi essere limitante, lo studio è utile per inquadrare i principali approcci normativi europei. Si possono distinguere tre modelli, in base all'organizzazione e allo scopo degli indirizzi politici in merito all'istruzione:

- a) pari trattamento e pari opportunità in generale;
- b) pari trattamento e pari opportunità in ambito educativo;
- c) uguaglianza di genere in ambito educativo.

Fig.3 L' educazione di genere nel sistema di istruzione dei Paesi europei- 2008-2009



Fonte: Eurydice

“Nel primo modello di pari trattamento e pari opportunità in generale, norme generali antidiscriminatorie per donne e uomini forniscono la base legale per l'uguaglianza di genere in campo educativo. [...] In questo modello, l'obiettivo dell'uguaglianza di genere non fa parte delle leggi di settore. Ciò significa che specifiche leggi sull'istruzione (anche se definiscono l'uguaglianza come uno degli obiettivi dell'istruzione) non fanno esplicita menzione dell'uguaglianza di genere come fine. Inoltre, per quanto possa esserci lo scopo di rivedere e modificare le leggi[...] da una prospettiva di genere, essa non viene completamente e sistematicamente applicata in questi paesi” (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120it.pdf, p.46)

Questo modello descrive la situazione in Belgio, Italia, Polonia, Danimarca, Estonia, Cipro, Ungheria, Paesi Bassi.

Il secondo approccio implica, invece, una legislazione specifica di parità di trattamento e accesso per donne e uomini in ambito educativo. Lo scopo è assicurare pari accesso e trattamento, l'uguaglianza di genere non viene inquadrata come risultato. Non vi è nessuna norma sul ruolo educativo della scuola nel contrastare le differenze esistenti in ambito sociale (op. cit. pag 46). Questo il modello politico di Grecia, Lituania, Portogallo, Romania e Slovacchia.

Nel terzo e ultimo modello l'uguaglianza di genere è inquadrata come uno degli obiettivi del sistema educativo. Attraverso gli statuti sull'istruzione, la scuola viene investita del ruolo di promuovere la comprensione e l'applicazione del principio di uguaglianza fra uomini e donne nella società. Adottano questo approccio politico Repubblica Ceca, Germania, Spagna, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Malta, Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Islanda, Liechtenstein e Norvegia. E' stato dato particolare rilievo alla revisione della normativa in una prospettiva di genere soprattutto in Spagna, Irlanda, Francia, Norvegia, Svezia, in particolare negli ultimi due Paesi menzionati l'obiettivo dell'uguaglianza di genere è un vincolo legislativo ma anche una prospettiva sottesa ai curricula scolastici a tutti i livelli (op. cit., pag 65).

Nei primi due modelli descritti sono le autorità generali per l'uguaglianza di genere e le pari opportunità a sviluppare l'indirizzo politico sull'uguaglianza di genere, nell'ultimo modello invece è lo stesso Ministero dell'Istruzione.

A livello europeo, l'educazione è vista come funzionale alla competitività economica e le politiche di genere in campo scolastico si propongono principalmente di promuovere l'accesso delle ragazze alle professioni scientifiche e tecnologiche, e di incentivare i ragazzi a migliorare il proprio rendimento scolastico, mediamente più basso di quello delle coetanee.

Dallo studio del 2010 emerge ancora una volta questo indirizzo dell'Unione: le politiche europee sono interpretate soprattutto come politiche di parità di trattamento, orientate a includere le donne in posizioni di potere nelle strutture socioeconomiche esistenti,

piuttosto che ad intervenire in maniera profonda nelle strutture stesse. La necessità di superare gli stereotipi e ruoli, viene demandata all'area della rappresentazione, dei linguaggi e dei media in senso ampio e non attraverso i canali educativi scolastici.

Queste linee guida vengono ribadite nella risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea, da intendersi come: “Immagini e rappresentazioni comuni e iper-semplificate della realtà che influenzano il pensiero collettivo riempiendo di specifici contenuti le convinzioni e le idee di un determinato gruppo sociale rispetto a uomini e donne e ai rapporti fra i sessi” (Ruspini 2009, p. 68).

Le riflessioni degli organi di indirizzo dell'Unione si sono però ampliate. Nella sezione “Istruzione e Formazione” si legge: “l'accesso all'istruzione formale primaria, secondaria e superiore e il contenuto del programma scolastico impartito a ragazze e ragazzi sono fattori determinanti che influiscono sulle differenze di genere e, di conseguenza, sulle scelte e sull'accesso ai diritti;[...] la nozione di uguaglianza può essere instillata nei bambini sin dalla più tenera età e che un'educazione basata sul riconoscimento della parità può insegnare loro a lottare contro gli stereotipi di genere” (<http://www.europarl.europa.eu>, p. 43). Per queste ragioni il Parlamento: “invita l'UE e gli Stati membri a condurre campagne di sensibilizzazione, educazione e formazione per combattere norme culturali discriminatorie e affrontare i diffusi stereotipi sessisti e la stigmatizzazione sociale che legittimano e perpetuano la violenza contro le donne e a garantire che non vi sia alcuna giustificazione alla violenza sulla base di usi, tradizioni o motivi religiosi; la Commissione invita l'UE e i suoi Stati membri a promuovere la condivisione di modelli validi e ad agevolare l'apprendimento fra pari tra gli Stati membri, nonché a creare opportunità di finanziamento per campagne a livello UE e nazionale finalizzate a eliminare gli stereotipi di genere” (op. cit., pag 44).

Nonostante il passo in avanti, le raccomandazioni rimangono abbastanza generiche in merito a politiche di genere per l'istruzione: la scuola rimane “mezzo per” e “non spazio in cui”. E' utile auspicare norme per l'identificazione e il contrasto delle molestie basate sul genere, per una maggiore rappresentanza femminile negli organi decisionali

scolastici, per riequilibrare le tendenze di rendimento, ma non sufficiente. Infatti, nel 2011, l'Unione Europea si è dotata della Convenzione di Istanbul. La convenzione può essere considerata come primo strumento internazionale giuridicamente vincolante, che articola un quadro sistemico finalizzato a prevenire, contrastare e condannare la violenza contro le donne e la violenza domestica. Uno atto che non ha precedenti giuridici, per contenuti e significato, che abbraccia un'ampia prospettiva di approccio ad una questione culturale complessa che ruota attorno al concetto di "genere". Storicamente relegato in quadri binari e rigidi, il genere sociale come categoria dicotomica incide sulle vite di donne e uomini.

La Convenzione è uno strumento significativo anche per lo spazio giuridico che apre, non solo in termini sanzionatori, ma anche e soprattutto educativi, culturali, politici in merito alla prevenzione degli atti violenti. Rappresenta dunque un grosso passo in avanti per l'Unione, anche se allo stato attuale tendono ancora a convivere e a non sempre a comunicare le due visioni: una che guarda all'ambito educativo in termini di prodotti e performance per quanto riguarda la parità di genere; l'altra che partendo dalla Convenzione propone una trasformazione profonda dei contenuti formativi con il fine di rompere i processi violenti contro le donne.

E' auspicabile che le due visioni riescano a dialogare fra loro, facendo riferimento all'approccio di sistema, ampio e strutturato, che la Convenzione di Istanbul offre da un punto di vista giuridico.

Tale strumento normativo pone chiare le basi di significato già dal preambolo: "Gli Stati membri del Consiglio d'Europa e gli altri firmatari della presente Convenzione, [...] Condannando ogni forma di violenza sulle donne e la violenza domestica;

Riconoscendo che il raggiungimento dell'uguaglianza di genere de jure e de facto è un elemento chiave per prevenire la violenza contro le donne; Riconoscendo che la violenza contro le donne è una manifestazione dei rapporti di forza storicamente diseguali tra i sessi, che hanno portato alla dominazione sulle donne e alla discriminazione nei loro confronti da parte degli uomini e impedito la loro piena emancipazione; Riconoscendo la natura strutturale della violenza contro le donne, in quanto basata sul genere, e

riconoscendo altresì che la violenza contro le donne è uno dei meccanismi sociali cruciali per mezzo dei quali le donne sono costrette in una posizione subordinata rispetto agli uomini.” (Convenzione di Istanbul, 2011)

L'intervento è diretto ai membri della società: “Le Parti adottano le misure necessarie per incoraggiare tutti i membri della società, e in particolar modo gli uomini e i ragazzi, a contribuire attivamente alla prevenzione di ogni forma di violenza che rientra nel campo di applicazione della presente Convenzione” (ibidem, pag. 8). Un richiamo chiaro al reclutamento di ogni membro della società, per un'assunzione collettiva di responsabilità. Azioni che non possono prescindere dal partire dall'intersecare l'ambito scolastico: “azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi.”(op. cit., pag. 9)

L'Italia, ratificando la Convenzione nel 2013, si è assunta questi oneri, di indirizzo legislativo e politico. Prendendo in esame la situazione italiana precedente a questa data, si capisce bene come la Penisola si sia trovata impreparata, innanzitutto da un punto di vista culturale, a recepire tali disposizioni. Per questo, ai fini dell'analisi, si è articolato un focus sulla situazione del nostro paese.

3.4 Politiche, sensibilizzazione e formazione in Italia

“In questo modello, l'obiettivo dell'uguaglianza di genere non fa parte delle leggi di settore. Ciò significa che specifiche leggi sull'istruzione (anche se definiscono l'uguaglianza come uno degli obiettivi dell'istruzione) non fanno esplicita menzione dell'uguaglianza di genere come fine. Inoltre, per quanto possa esserci lo scopo di rivedere e modificare le leggi[...] da una prospettiva di genere, essa non viene completamente e sistematicamente applicata in questi paesi”. (<http://eacea.ec.europa.eu>, p. 46).

L'approccio politico italiano è così descritto all'interno dello studio Eurydice (2010) citato in precedenza. Un modello che si potrebbe definire generalista, un non-approccio nei contenuti (dei curricula scolastici) e nei processi (del percorso educativo). Nessuno dei problemi sollevati dall'Unione Europea in merito all'istruzione è stato affrontato dalle politiche in materia (rendimento scolastico in una prospettiva di genere; segregazione orizzontale nella scelta degli indirizzi formativi; segregazione verticale nei ruoli dirigenziali all'interno degli apparati scolastici; violenza e molestie basate sul genere all'interno delle scuole).

Per tentare di capire quale siano gli indirizzi della pubblica istruzione bisogna fare riferimento alle linee guida dettate nel 2013 dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), che ha conosciuto novità importanti in ottemperanza con gli impegni presi grazie alla ratifica della Convenzione di Istanbul, avvenuta proprio nel 2013.

Maria Chiara Carrozza, ministra dell'Istruzione del governo Letta vara il decreto “l'Istruzione riparte”. Nelle dichiarazioni programmatiche viene presentato come necessario l'aumento delle competenze relative all'educazione all'affettività, al rispetto della diversità e delle pari opportunità di genere. “Educare al rispetto dell'altro, al comportamento non violento, alla lotta alla sopraffazione è uno degli obiettivi della scuola italiana” (<http://www.edscuola.eu>, p. 10), aveva dichiarato la ministra Carrozza avviando il programma contro le discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e l'identità di genere, due dei temi al centro del dibattito europeo. L'indirizzo del ministero era però uno su tutti, come indicato nella Convenzione di Istanbul: la

prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne. L'urgenza derivava inoltre dalle vicende di cronaca italiana che, negli ultimi anni, parla di violenza declinata al femminile. Si era sentita dunque l'esigenza di responsabilizzare le istituzioni scolastiche nella lotta alla violenza di genere.

Un indirizzo preciso, con un obiettivo condiviso e un programma di formazione per gli insegnanti e contemporaneamente per alunni e alunne. Le reazioni hanno percorso due strade, parallele: il plauso delle associazioni che da anni sono in prima linea per la formazione dei formatori rispetto all'educazione di genere; le critiche e la preoccupazione delle associazioni cattoliche e di alcune associazioni di genitori che hanno gridato al sopruso e allo scandalo.

Anche le azioni hanno seguito due strade distinte: da una parte gli incontri, i progetti nelle scuole sono aumentati di numero trovando una maggiore apertura da parte delle stesse consce della necessità di un'integrazione dell'offerta formativa, come indicava e indica l'aumento di adesioni alla rete nazionale di educazione alla differenza SCOSSE; dall'altra le associazioni dei genitori e quelle vicine al mondo cattolico hanno invece avanzato forti proteste, culminate nella costituzione della sezione italiana di un movimento partito dalla Francia, Manif pour tous Italia. Il pericolo, secondo il movimento in questione, si legge dalle dichiarazioni a mezzo stampa reperibili sul Web, è quello di presentare "alle nuove generazioni l'interscambiabilità fra i sessi, travalicando le differenze biologiche, fisiche, sessuali.". In secondo luogo, la teoria in questione avrebbe "l'obiettivo di marginalizzare la famiglia tradizionale, i suoi valori, i ruoli genitoriali, per dare spazio ad una concezione promiscua e aperta della sessualità (attraverso la diffusione dell' educazione sessuale)".

Affermazioni prive di qualsiasi senso dal momento che la Convenzione di Istanbul inquadra bene quali siano i percorsi da avviare nelle scuole: "Promuovere i cambiamenti nei comportamenti socio-culturali delle donne e degli uomini, al fine di eliminare pregiudizi, costumi, tradizioni e qualsiasi altra pratica basata sull'idea dell'inferiorità della donna o su modelli stereotipati dei ruoli delle donne e degli uomini". (Convenzione di Istanbul, 2010, p. 8).

Questi percorsi, nella Penisola, vengono ad oggi proposti attraverso la sensibilizzazione e/o la formazione vera e propria.

Incontri di discussione e sensibilizzazione

Per percorsi di sensibilizzazione si intende tutta quella serie di incontri organizzati nelle scuole, a livello regionale soprattutto, per la lotta alla violenza contro le donne.

Nel 2013 il Governo italiano è stato redarguito dalle Nazioni Unite per il suo “Scarso e inefficace impegno nel contrastare la violenza maschile nei confronti delle donne, per l’allarmante numero di donne uccise dai propri partner o ex partner (femminicidi), per il persistere delle tendenze socio-culturali che minimizzano o giustificano la violenza domestica, [...]per la mancanza di coinvolgimento attivo e sistematico della realtà e della società civile, competenti sul fenomeno, nel contrastare la violenza” (Priulla, 2013, p. 99).

Portare nelle scuole la tematica dovrebbe voler dire aiutare ragazze e ragazzi ad aprire una finestra sui rapporti, rinegoziandoli, partendo da loro stessi. Sono meccanismi complessi, che spesso non riescono ad essere analizzati in una mattinata o in una giornata di discussione.

Negli incontri di sensibilizzazione l’obiettivo diventa allora l’informazione e la denuncia. Il rischio risiede nel far diventare la violenza un racconto, un resoconto di storie di vittime. Certo generalizzare sarebbe un errore, non è ad oggi possibile avere una mappatura di queste esperienze di sensibilizzazione.

Questi incontri potrebbero risultare utili per informare ragazze e ragazzi sul lavoro dei Centri Antiviolenza, per renderli consapevoli della rete assiste e supporta le vittime di violenza. La sensibilizzazione può essere funzionale a mantenere alta l’attenzione, ad accrescere la consapevolezza. Ma la difficoltà è parlare ad una platea di giovani che non sono consapevoli, non hanno nessuna familiarità con concetti come “genere”, “violenza di genere”. Studenti che conoscono la violenza contro le donne attraverso i media e il racconto che questi ultimi fanno della stessa.

“Trattare il tema della violenza di genere nelle scuole è molto importante ai fini di sensibilizzazione e prevenzione, per innescare un cambio culturale. Però di certo serve a

molto poco organizzare un convegno ad hoc, con molti interventi istituzionali, noiosissimi per ragazzi e ragazze, e che lascia il tempo che trova.”³

Secondo la dott.ssa Guglielmina Falanga, operatrice d'accoglienza del centro contro la violenza alle donne “Roberta Lanzino”, gli incontri nelle scuole rischiano di diffondere idee distorte e contenuti controproducenti.

“Un' ulteriore complicazione e criticità sta nella costruzione degli interventi: negli ultimi anni il tema della violenza è diventato mainstreaming, quasi di moda, e sono sorte dal nulla realtà, associazioni, personaggi che si occupano o dicono di volersi occupare del tema. Spesso senza l'opportuna competenza e formazione. Il che crea delle distorsioni tra la finalità, proclamate, dell'evento in questione e quello che realmente si sta diffondendo con gli interventi: la cristallizzazione di stereotipi, la diffusione di un approccio e un'idea di vittimizzazione secondaria. A volte, ed è capitato in più di un'occasione, l'invito è a seguire i ruoli confacenti al proprio genere: si invitano le donne a comportarsi in maniera più consona per evitare di essere vittime di violenza. Il tutto riferito quasi sempre alla sola violenza fisica e sessuale nelle relazioni intime e/o di prossimità, nascondendo del tutto il fenomeno della violenza contro le donne come violenza sistemica.”

Le criticità e i rischi sono diverse: la mancanza di competenza da parte di chi parla, l'esclusivo riferimento alla violenza fisica, un dibattito spesso univoco senza possibilità di partecipazione da parte di ragazze e ragazzi.

“Diverso sarebbe un percorso laboratoriale con gruppi non troppo ampi nel corso dell'intero anno scolastico dove, più che puntare subito al concetto di violenza, si faccia un vero e proprio percorso di educazione al rispetto delle differenze e della diversità. E' importante il riferimento all'esistenza di più generi e alla decostruzione della differenza di genere come rapporto sociale culturalmente costruito e non dato naturale ed universale”.

Questo, infatti, è ciò che si propongono di fare i progetti di formazione vera e propria.

³ Dichiarazione della Dott.ssa Guglielmina Falanga, collaboratrice Women's Studies "Milly Villa" operatrice d'accoglienza del centro contro la violenza alle donne “Roberta Lanzino”.

Percorsi di formazione

I progetti di educazione di genere propongono una formazione che si articola in tre approcci diversi: formazione ai formatori; formazione ad alunne e alunni; formazione per formatori e per studenti.

Per prendere in esame i contenuti dei tre indirizzi è utile presentare degli esempi, per meglio comprendere come l'educazione alla differenza si pone obiettivi generali simili ma con metodologie diverse a seconda dei destinatari.

Per quanto riguarda la formazione ai formatori, il progetto “La scuola fa differenza” ideato dall' Associazione di Promozione Sociale Scosse (Soluzioni Comunicative, Studi, Servizi Editoriali). Presentato a una gara indetta dal Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale nel 2013, il progetto è stato avviato nel Gennaio 2014, ha subito gli attacchi del Vicariato di Roma e da quotidiani, siti web e settimanali vicini alla Chiesa cattolica, ma è tuttora in corso, riproposto ciclicamente ogni anno alle stesse come a differenti scuole.

I destinatari sono oltre 200 insegnanti volontari di scuole di infanzia e asili nido, e il programma si articola in un ciclo di otto corsi formativi finalizzati al raggiungimento di cinque obiettivi:

- Supplire alle carenze strutturali del sistema scolastico italiano in merito alla costruzione dell' identità di genere, all' uso di un linguaggio non sessista e al contrasto alle discriminazioni;
- Realizzare delle attività formative specifiche che sostengano la parità uomo/donna, la pluralità dei modelli familiari e dei ruoli sessuali;
- Evitare la formazione di logiche discriminanti, attraverso la decodifica di modelli stereotipati e stereotipanti, offrendo così a bambine e bambini un orizzonte il più libero e sereno possibile, attraverso cui costruire la propria identità e il rapporto con l'altro sesso;
- Supportare insegnanti, educatrici, educatori nella messa a punto e la condivisione di pratiche educative che contrastino l' interiorizzazioni della disuguaglianza come “fatto naturale”;
- Sviluppare attraverso il gioco la libera espressione della personalità, per stimolare la curiosità verso le differenze, nel rispetto degli altri e delle differenze individuali.

E' chiaro già dagli obiettivi come il corso miri ad educare i formatori ad un nuovo approccio all'insegnamento. Attraverso un'impostazione di tipo orizzontale, la sperimentazione e la condivisione della metodologia e delle esperienze aiuta gli insegnanti a riproporre in classe le attività con i piccoli alunni. Il progetto propone anche un'attività di controllo e valutazione dei risultati in itinere ed ex post, fondamentale per la comprensione degli effetti reali del percorso nello spazio educativo. Valutazione però di cui non è stato possibile ottenere i risultati.

La formazione degli adulti è un percorso complesso dal momento che il bagaglio valoriale è dato, per questo più difficile da mettere in discussione. Per gli insegnanti non si tratta di un semplice aggiornamento, ma di una vera e propria rieducazione, dove saperi e credenze ormai normalizzate vengono decostruite. Rieducare i formatori vuol dire rompere quei meccanismi perpetuati in famiglia e riproposti a scuole.

La volontà politica dell'amministrazione comunale di Roma unita alle competenze delle socie di Scosse sta incidendo concretamente sui percorsi educativi della Capitale. Inoltre la raccolta delle buone pratiche in un e-book darà la possibilità di riprodurre in altre sedi il modello formativo adottato.

Il secondo modello formativo da prendere in esame è quello relativo ai percorsi di educazione di genere destinati alla formazione di bambini e bambine. Gli interventi mirati sono meno diffusi sul territorio nazionale. Il progetto più articolato in materia sembra essere quello della Fondazione Enrica Amiotti che già nel 2012 ha pubblicato un quaderno digitale che raccoglie le esperienze di undici progetti educativi realizzati nell'area del Centro-Nord sul tema delle differenze di genere. Ideati da una trentina di docenti, i programmi hanno coinvolto complessivamente quasi mille alunni, in attività non solo didattiche ma anche ludiche e teatrali (<http://www.fondazioneamiotti.org>).

Un aspetto ulteriormente interessante è che il processo di formazione si è realizzato in contesti interculturali, per porre le basi per una cittadinanza piena, consapevole e attiva. Durante il 2011 la Fondazione, in collaborazione con la Fondazione Ismu (che vanta una decennale esperienza in tema di multiculturalità e immigrazione) ha promosso presso tutte le scuole primarie statali d'Italia il progetto "IBIDeM - Io Bambina Io Donna e

Maestra. Pari opportunità di genere dalla scuola primaria alla società interculturale”, anche grazie alla rete territoriale del MIUR. Previa autorizzazione del plesso didattico, i docenti interessati hanno inviato i progetti alla Fondazione: otto le proposte selezionate rispondenti ai criteri di qualità educativa e di innovazione, ma anche riproducibilità e capacità di fare rete sul territorio. I vari progetti sono stati messi in rete con una possibilità concreta di supporto e confronto, attraverso il sito internet www.fondazioneamiotti.org, nella sezione dedicata al “forum delle maestre”, attraverso la pagina Facebook di Enrica Amiotti e il blog della maestra Enrica.

“L’obiettivo del progetto IBIDeM e dei singoli percorsi realizzati nelle scuole è stato quindi quello di lavorare con i ragazzi per aiutarli a diventare adulti consapevoli che la propria identità di genere è una ricchezza e una risorsa, e che le differenze non devono rappresentare degli ostacoli ma stimoli per una crescita il più possibile aperta e costruttiva” (op. cit., p. 63).

Il tema della fiaba è ricorrente fra le proposte. Dalle fiabe parte il progetto scelto dalla fondazione come vincitore del premio finale di cinquemila euro: “Tutti uguali, tutti diversi...verso nuovi orizzonti di senso. Dal magico regno delle fiabe, al fantastico mondo della realtà” della Scuola primaria “Baldassarre Peruzzi” di Siena, facente parte dell’Istituto Comprensivo “Cecco Angiolieri”. Svolto da febbraio a giugno 2012, il progetto era destinato agli alunni e alle alunne delle classi 5^A (sc. Primaria) e 1^{^D} (sc. Sec. I grado) e alle loro famiglie. La fiaba è stata lo strumento per capire come i personaggi di uno stesso racconto possano avere caratteristiche, ruoli, aggettivazioni diverse nei diversi Paesi. La finalità era doppia: avvicinare diverse culture; comprendere come le costruzioni di genere mutano al mutare della società di riferimento. Dopo l’identificazione della costruzione, la decostruzione: i personaggi delle fiabe rivisitati in chiave moderna attraverso una riformulazione dei ruoli, degli avvenimenti, del finale.

La messa in scena delle fiabe riscritte implica una personificazione delle nuove figure maschili e femminili: mettere in pratica un’azione, un aspetto di un personaggio vuol dire renderlo reale e possibile. Il coinvolgimento dei genitori amplia gli effetti dei

metodi adottati, anche gli adulti si trovano a dover riflettere su certe tematiche e partecipano attivamente alla loro rilettura.

Il progetto ha il merito di avviare un processo di cambiamento attraverso un metodo semplice, ma concreto e funzionale. E' destinato a bambine e bambini ma parla anche agli adulti: ai genitori, allo stesso corpo docente che realizza così una ri-articolazione dei percorsi didattici. Ponendo al centro delle attività la fiaba, letta analizzata e modificata, si smontano figure e ruoli rigidi. La decisione rispetto alla strada da far prendere alla storia spetta agli alunni: stimolare la fantasia diventa percorso di consapevolezza.

Il punto critico del progetto potrebbe essere rappresentato dal fatto che l'indirizzo generale dettato dalla Fondazione ponga l'accento solo sulle bambine, le donne, le maestre (da qui il titolo IBIDeM - Io Bambina Io Donna e Maestra). Di fatto, però, nei progetti raccolti dal quaderno, sei su otto si rivolgono ad entrambi i generi, e questo facilita la condivisione dei messaggi dell'educazione di genere all'interno del gruppo classe e fra gli adulti. Le insegnanti, invece, sono tutte di sesso femminile: nel report finale non è specificato se la scelta è stata dettata dal fatto che i soggetti proponenti erano tutte donne, né si specifica se all'interno della scuola si siano poi coinvolti gli insegnanti uomini.

Rimane comunque un esempio di come attraverso la rete e la condivisione si possa parlare di genere ai più piccoli in maniera articolata, pratica e competente.

L'ultima tappa dell'analisi sui percorsi di educazione di genere in Italia riguarda quei progetti destinati sia ai formatori che agli studenti. E' questo il caso del percorso "Nuovi occhi per la TV" proposto da Lorella Zanardo e il suo team di esperti dal 2012.

Il progetto ha avuto una forte eco nel dibattito pubblico grazie al documentario "Il corpo delle donne" da un'idea della stessa Zanardo in collaborazione con Cesare Cantù e Marco Malfi, che ha ispirato poi il progetto formativo. Il video è una panoramica sulla rappresentazione della figura femminile nei media in Italia.

Lo studio dell'intreccio fra genere e media non è una novità, ma la diffusione del video attraverso un canale come youtube ne ha permesso la distribuzione su larga scala, la

possibilità di una condivisione virale e un dibattito che è uscito dall'ambiente degli addetti ai lavori.

Con il tempo la riflessione si è articolata e dall'analisi delle immagini e dello strumento televisivo in sé, si è passati ad una riflessione sugli spettatori, soprattutto i più giovani.

“Uno dei grandi limiti nella crescita delle nuove generazioni in Italia è la profonda differenza nel tasso di sviluppo tra comunicazione e formazione. Nel nostro Paese sembra essere venuto meno ogni proficuo legame tra questi due ambiti, entrambi decisivi nel progresso di una comunità complessa. Cause principali: lo sviluppo senza regole del sistema televisivo appiattito sul modello del puro sfruttamento commerciale; il sistematico impoverimento delle risorse destinate all'educazione pubblica. L'effetto è stato che la maggioranza del pubblico italiano dei media a larga diffusione non può essere definita competente, nel senso che non si tratta di veri utenti ma di consumatori passivi.” (<http://www.ilcorpodelledonne.net/nuovi-occhi-per-la-tvformazione/>, p. 4).

Nasce così il progetto “Nuovi occhi per la TV”, un percorso di *media education* cioè di educazione alla visione della Tv, che si propone di formare spettatori consapevoli, consci del linguaggio mediatico, delle sue rappresentazioni e dei suoi meccanismi.

Il corso è di due tipologie: formazione ai formatori e corso per ragazzi e ragazze. Nel primo caso il percorso è di breve-medio periodo (dallo 8 alle 64 ore): prepara gli educatori alle attività di *media education*, da riproporre nelle scuole, creando così una diffusione autonoma dell'educazione ai mass media nel territorio in cui gli educatori operano (<http://www.ilcorpodelledonne.net>). Per gli studenti e le studentesse dai 14 ai 20 anni invece il percorso è concepito sotto forma di interventi brevi portati direttamente nelle scuole o nelle associazioni dal team del progetto stesso. Per gli adulti il progetto è formativo, per studenti e studentesse è pensato in una prospettiva di sensibilizzazione.

I partecipanti al corso di formazione, educatori adulti quindi, vengono introdotti alla conoscenza dei mezzi di comunicazione, in particolare della televisione italiana. Cenni storici e mutamenti sociali, le tappe tecnologiche che hanno determinato l'attuale sistema mediatico italiano, i temi della prima parte. Successivamente si passa all'analisi del linguaggio audiovisivo, elementi di regia e montaggio, le tecniche pubblicitarie e di

marketing. La parte centrale del corso è però rappresentata dall'analisi diretta delle immagini: la TV di intrattenimento, gli spot e i cartelloni pubblicitari, i siti internet e l'informazione. Montaggi significativi nella rappresentazione dei generi, tratti dalla programmazione televisiva recente. L'osservazione è seguita da un processo di scomposizione e analisi per potere far emergere il messaggio sotteso delle immagini, occultato dall'incessante scorrere delle stesse. Il fine è quello di sviluppare una capacità critica negli educatori e istruirli in modo tale da incidere, poi, sul modo in cui gli studenti guardano la Tv e interiorizzano i suoi messaggi.

Fatti salvi finalità e temi trattati, l'approccio didattico e il linguaggio variano se il corso è diretto, invece, alla sensibilizzazione dei ragazzi nelle scuole secondarie di secondo livello. La organizzazione di un singolo incontro o di una singola lezione (con un tempo che varia dall'ora e trenta alle tre ore circa) obbliga ad andare al nucleo della questione: l'analisi è direttamente sulle immagini televisive. I montaggi proposti sono relativi a programmi TV rivolti ad un pubblico giovane o a sequenze inerenti a tematiche vicine agli adolescenti delle scuole superiori (programmi sulla bellezza, sui rapporti uomo/donna ecc..).

In questo caso il singolo incontro produce comunque degli effetti: parlando ai giovani attraverso strumenti che conoscono si cattura la loro attenzione e si offre loro l'opportunità di identificare criticità che normalmente non riescono a vedere.

A mio avviso si incontra, però, un limite. Non avendo alcuna formazione in merito alla questione di genere c'è il rischio che gli studenti non comprendano che le immagini proposte dai media sono specchio di processi culturali. Per formare uno spettatore esigente con un ruolo attivo nel formulare la richiesta di un servizio migliore da parte di chi produce televisione c'è bisogno che le nuove generazioni sentano la necessità di un cambiamento culturale, necessità difficile da percepire in una mattinata di discussione.

“Nuovi occhi per la Tv” ha comunque il merito di aprire il dibattito anche fra gli studenti, di instillare loro il dubbio. Dai primi tre anni di lavoro in giro per le scuole d'Italia è nato un libro “Senza chiedere il permesso” e un nuovo documentario

dall'omonimo titolo, dove sono raccolte le testimonianze a caldo degli adolescenti dopo la partecipazione agli incontri..

I progetti menzionati testimoniano che le buone pratiche in Italia esistono e, in un certo senso, resistono alle difficoltà. Bisogna sottolineare il fatto che i progetti presi in esame, che hanno visibilità mediatica e di cui si è tenuta traccia, sono stati svolti o si svolgono nell'area del Centro-Nord. “Nuovi occhi per la TV” è invece un percorso itinerante, l'unica regione in cui non ha fatto tappa è in Calabria.

Anche per questi motivi si è deciso di portare avanti una ricerca che avesse la Calabria come quadro territoriale di riferimento, per tentare di dare voce ad operatori e pratiche, azioni e politiche, al fine di raccogliere informazioni ad oggi indisponibili, utili nel prossimo futuro.

4. CASE STUDY

4.1 Contesto di produzione del dato

Lo strumento, ibridato nella maniera descritta nelle pagine precedenti, è stato sperimentato su un gruppo di esperti costituito dagli attuatori territoriali, presenti sul territorio calabrese, responsabili degli interventi di formazione, prevenzione e sostegno *gender sensitive*, in materia di educazione alla differenza (o educazione di genere). Sessantuno rispondenti, che hanno preso parte a diciannove progetti/intervento di formazione, rispetto all'ambito educativo sopra evidenziato, realizzati nelle cinque province calabresi dal 2010 al 2016, coerentemente con il quadro normativo della legge regionale calabrese in materia di promozione e sostegno dei centri antiviolenza (Legge Regionale 20/2007) e, successivamente, con la convenzione di Istanbul (2011). I progetti, gli interventi, sono infatti iscritti in quell'ambito giuridico che vede nella prevenzione alla violenza di genere, sulle donne in particolare, il presupposto fondamentale per contrastare il fenomeno. La legge regionale Calabrese, antecedente alla convenzione di Istanbul è, sulla carta, all'avanguardia sul tema, soprattutto per quanto riguarda il finanziamento e il sostegno dei centri antiviolenza, presenti sul territorio, ma che stentano ad ampliare il portato delle loro azioni a causa di mancanza di fondi e strutture. La legge 20 è rimasta purtroppo disattesa in molti suoi punti, soprattutto per quello che concerne l'erogazione di tali finanziamenti. Gli appelli dei centri, attraverso la rete nazionale D.i.Re (Donne in rete contro la violenza) ha però aperto (sparuti ma decisivi) spazi di consapevolezza e responsabilità, anche e soprattutto in Calabria, rispetto alla violenza sulle donne e ai suoi fondamenti culturali. Una responsabilità che riguarda, in primis, le agenzie educative e gli enti pubblici e che ha permesso, a chi opera da anni nel settore di assistenza e prevenzione della violenza (centri antiviolenza, associazioni, scuole), di tentare di convergere esperienze, professionalità, e realizzare dei percorsi strutturati sul territorio. Gli interventi presi in esame dalla ricerca hanno avuto durata minima di due giorni a fino ad un massimo di un anno, e sono stati rivolti ad adolescenti (11- 19) ed adulti (insegnanti, dipendenti della pubblica amministrazione, operatori del settore sanitario, operatori dei centri

antiviolenza, mediatori culturali, personale tecnico amministrativo). La maggior parte dei percorsi (14 su 19) sono stati realizzati all'interno delle scuole.

I centri, le associazioni e le fondazioni contattate, responsabili degli interventi (progettazione e coordinamento nella maggior parte dei casi) fanno tutte parte della rete nazionale D.i.Re, e hanno intrecciato una stretta collaborazione con essa. I soggetti inseriti in questo lavoro condividono, in generale, pratiche, assunti e metodi, nonostante sia vario e spesso non convergente il panorama associativo che opera nel contrasto alla violenza.

Una conoscenza del territorio calabrese in merito all'ambito di intervento, e la possibilità di lavorare da cinque anni nello stesso ambito, ha facilitato il contatto, che è stato diretto, superando la diffidenza iniziale, ma che in tutti i casi ha richiesto un incontro formale all'interno del quale esporre obiettivi e metodi della ricerca.

Il fine principale è stato quello di superare la resistenza in merito alla valutazione degli interventi formativi in un ambito delicato, mai effettuata in Calabria, e rappresentare la necessità di tale passaggio valutativo per meglio articolare proposte future, riconoscersi come rete rispetto a certi obiettivi di prevenzione, incidere sulle politiche. Questo ha dilatato i tempi stimati per la rilevazione, ma ha anche fatto sì che i rispondenti fossero coinvolti e responsabilizzati rispetto all'importanza della rilevazione. Gli incontri hanno anche fatto emergere necessità che si sono tradotte nella costruzione di un questionario maggiormente articolato rispetto a quanto era stato progettato all'interno del disegno della ricerca.

4.2 Strategie di rilevazione dei dati: struttura del questionario

Al fine di rispondere al doppio quesito, metodologico e valutativo, che guida questo lavoro, si è pensato ad un questionario strutturato all'interno del quale inserire la *SWOT* gerarchizzata come presentata nelle pagine precedenti. La stesura finale dello strumento di rilevazione si pone diversi obiettivi: sperimentare lo strumento in ottica mixed methods; tentare di rispondere ad un'esigenza valutativa in uno specifico ambito di interesse (interventi gender sensitive in Calabria); offrire una fotografia, una mappa dettagliata degli interventi calabresi realizzati negli ultimi sei anni. Quest'ultima esigenza è emersa nei diversi incontri con le associazioni del settore: molti dei progetti presi in esame non avevano previsto strumenti di monitoraggio, le informazioni non erano sistematizzate, e questo ha generato dei limiti nella possibilità di muovere delle considerazioni a chiusura degli interventi e nel tentativo di lavorare in una prospettiva di sostenibilità degli stessi. Inoltre, tranne che per contatti informali, fra le varie aree territoriali interessate è stato insufficiente il flusso di informazioni riguardanti il lavoro svolto, il quadro normativo/ finanziario, gli esperti coinvolti, i destinatari, i metodi, la diffusione delle azioni sul territorio, la possibilità di realizzare una rete. Con conseguenze importanti su tutto il movimento antiviolenza calabrese in termini di scambio delle pratiche, convergenza di intenti, possibilità di fare rete.

Per rispondere a questa ulteriore esigenza, dunque, si è pensato ad un questionario maggiormente articolato del previsto, suddiviso in sei sezioni:

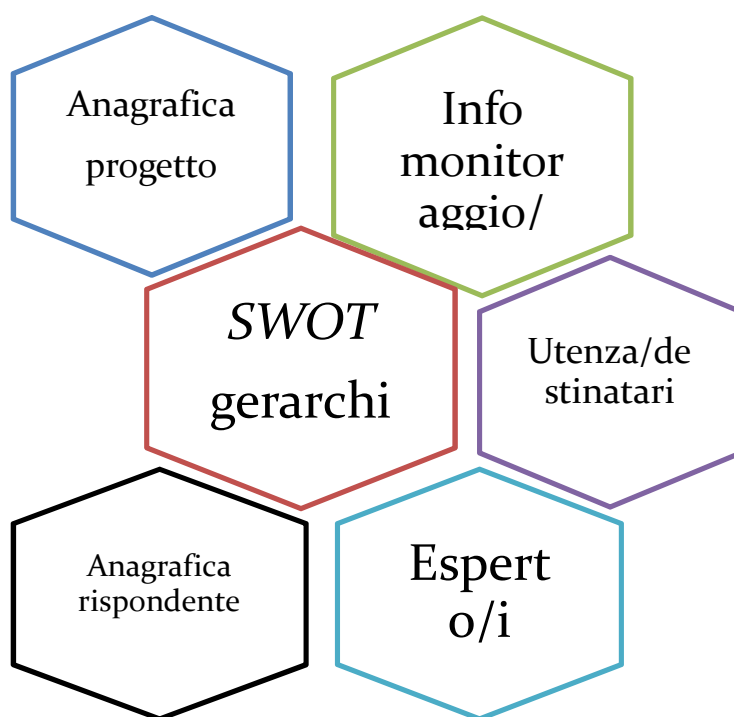


Fig. 4

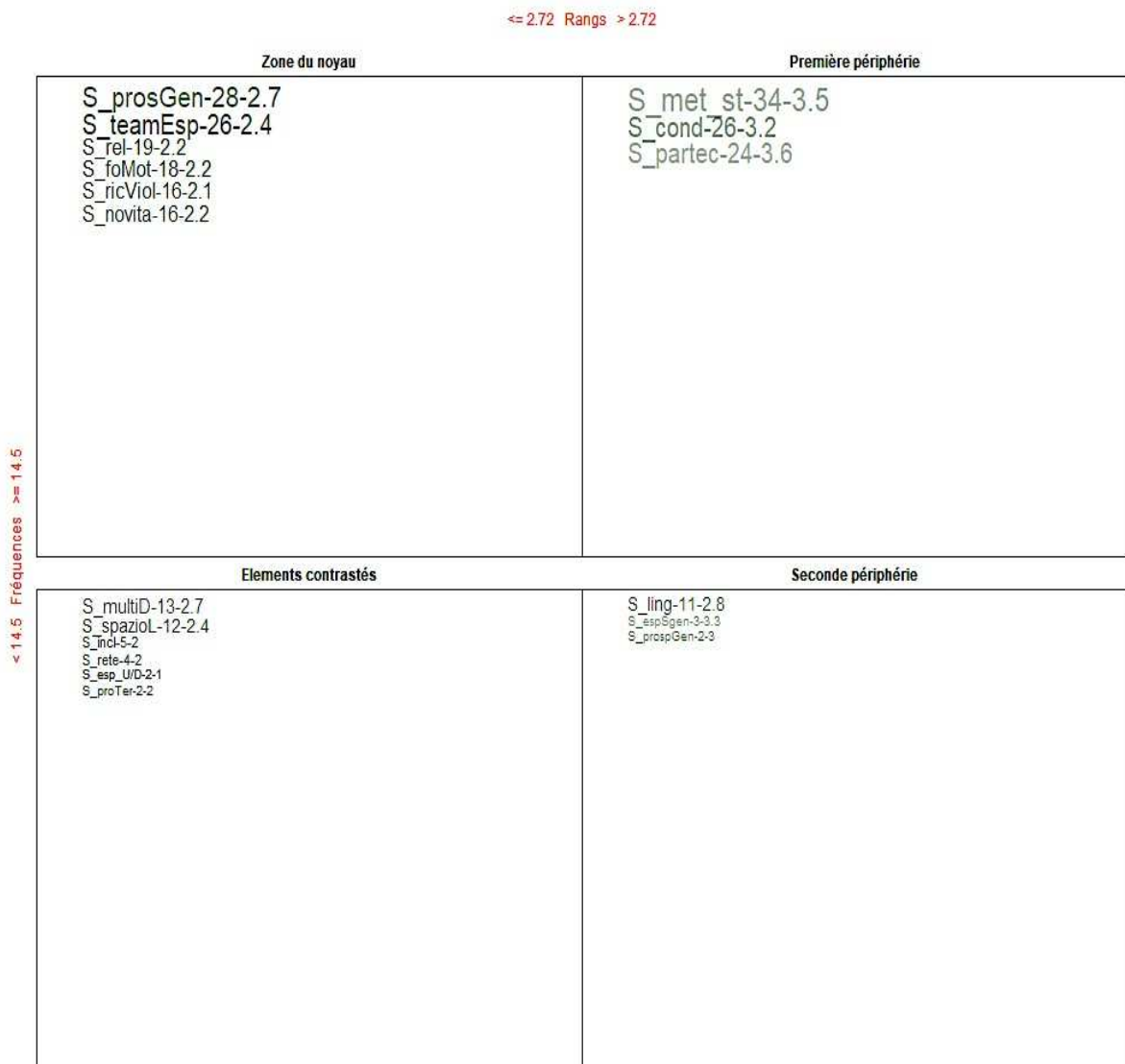
- Anagrafica progetto;
- Info di monitoraggio/valutazione pregressa;
- *SWOT* Gerarchizzata;
- Esperto/i operatori;
- utenza/ destinatari;
- Anagrafica rispondente

Le domande strutturate e brevi hanno in parte limitato l'inevitabile aumento del tempo di compilazione, che comunque è stato necessario per la raccolta delle informazioni richieste. La strategia adottata è risultata utile: al termine della rilevazione si è ottenuta una mappa degli interventi, una sorta di anagrafica degli interi progetti, unitamente ai risultati dell'analisi *SWOT* gerarchizzata.

4.3 Analisi dei dati

Al fine di rendere manifeste le potenzialità dello strumento, e presentare una fotografia dell'ambito di interesse considerato, saranno presi in esame i risultati delle rilevazioni. L'obiettivo è avere un quadro di insieme: da una parte la gerarchia degli elementi emersi, la cui lettura è integrata dai risultati dell'analisi tematica del contenuto delle motivazioni esternate da ciascun partecipante, per ciascuna delle parole liberamente associate. Dall'altra, la relazione fra gli elementi, cioè come ognuno di essi incida su un altro e come questo possa offrire informazioni preziose per le programmazioni di future, per l'articolazione delle politiche regionali che sono quadro normativo essenziale per la valorizzazione e la strutturazione di un programma di interventi come quelli qui presi in esame.

Strengths: forze



Tab. 8

In Tab. 4 l'output dati relativo ai punti di forza (Strengths) emersi. La gerarchizzazione delle risposte è chiaramente identificabile. Prendendo in esame il quadrante in alto a sinistra si trova S_prosGen, elemento nodale: “Mettere a tema la prospettiva di genere in ambito scolastico vuol dire aprire ad un accompagnamento consapevole alla formazione identitaria di ragazze e ragazzi” (ID43). La prospettiva che ha interessato tutti i percorsi, quella di genere, focalizzata sulla destrutturazione dei ruoli spesso rigidi e incidenti assegnati alle donne e agli uomini nelle diverse società, diviene una forza dell'azione

educativa: “La prospettiva che il progetto offre la possibilità di un cambiamento a partire dalle persone che siamo” (ID56). Questa ottica fa luce su rigidità culturalmente (e inconsapevolmente) assunte, che incidono sui processi identitari, sull’agire, sulla considerazione di se stessi e degli altri. Tali categorie discorsive rigide hanno conseguenze profonde all’interno delle relazioni, anche lavorative “La prospettiva proposta cambia il modo di vedere la società e quindi anche il modo di stare insieme di uomini e donne in un’ottica di parità” (ID58). Riuscire a far emergere certe questioni è passaggio fondamentale per lavorare sulla consapevolezza, sulla prevenzione dei comportamenti violenti “Per la possibilità di integrazione della prospettiva all’interno della didattica” (ID32).

“Team di esperti” è il secondo elemento nodale: “Esperti di settori diversi che hanno collaborato e offerto diversi approcci al tema” (ID26). Si evince come i rispondenti identifichino nell’esperienza, nella pluralità di competenze e prospettive proprie del team di esperti (composto da professionalità diverse presenti sul territorio) uno degli elementi nodali di forza dei progetti: “Professionalità diverse in campo per la stessa battaglia”(ID49). Un importante accento anche sulla forza della motivazione di coloro che veicolano i messaggi: “Il progetto è stato articolato e svolto a partire da forti motivazioni professionali e personali rispetto all’ambito della violenza contro le donne”(ID47). “Fortemente motivate a formare figure capaci di riconoscimento e contrasto alla violenza sulle donne” (ID05), queste parole fanno luce su un movimento, presente sul territorio, attivo da anni sul fronte del contrasto alla violenza e assistenza alle vittime. Questa resistenza, in questo caso in una accezione positiva (favorevole e funzionale al cambiamento), troppo spesso ignorata, stimola e influenza positivamente l’ambiente, “Si è riusciti a creare un ambiente sereno e motivato in cui lavorare” (ID09). In questo quadrante si trovano anche “S_rel” e “S_foMot”. Importante è il focus sulle relazioni, “Analisi delle relazioni fra i generi; educazione ad una relazione sana e al riconoscimento della violenza all’interno della relazione”(ID48). Dunque relazioni intese da una parte, come inclusive, basate sulla reciprocità, l’ascolto a partire dal se “La relazione è al centro per dare il messaggio che il sentimento ha bisogno di

consapevolezza di sé prima di tutto” (ID51), l’accoglienza delle differenze, il consenso (relazioni di coppia, amicali, di convivenza in ambienti lavorativi e scolastici), dunque legate a doppio nodo alla prevenzione della violenza “Al centro c’è la relazione, per comprendere quando è sana e quando non lo è più” (ID50). Ma relazione anche intesa come rapporto instaurato con i destinatari, con il gruppo classe “Ambiente in cui tutti sono stati ascoltati e inclusi” (ID55).

La forte motivazione “S_foMot” fa riferimento all’interesse, allo sprone proprio degli attuatori territoriali nel realizzare certi percorsi: “Il progetto è stato articolato e svolto a partire da forti motivazioni professionali e personali rispetto all’ambito della violenza contro le donne”(ID47). Azione sul territorio come assunzione di responsabilità dopo anni di esperienza sul campo: “Progetto che parte da forti motivazioni professionali e personali rispetto all’ambito della violenza contro le donne” (ID48). Questa è indicata dai rispondenti come una delle chiavi per la realizzazione dei progetti.

Gli elementi afferenti al primo quadrante si completano con “S_ricVio” e “S_novita”. “Identificare le prassi violente che si occultano con i sentimenti” (ID12); “Riconoscere cosa è violenza” (ID13). Imparare a riconoscere la violenza è uno degli obiettivi principali di certi interventi “Strumenti funzionali all’identificazione della violenza nelle relazioni, per prevenirla e combatterla”(ID17), che, attraverso un percorso educativo forniscono gli strumenti per identificare prassi di comportamento spesso normalizzate che invece sono preludio alla violenza. “Sono stati dati gli strumenti per riconoscere la violenza di genere nelle relazioni” (ID11), guardare alla relazione imparando a distinguere fra la cura e il controllo, l’amore e il possesso, per innescare un’azione di prevenzione e contrasto fin dalle prime avvisaglie di una relazione non sana.

Affrontare certi temi, a partire dal sé che si iscrive in una relazione, e prenderli in esame in uno spazio educativo “A scuola non si erano ancora trattati argomenti del genere” (ID34), formativo “Temi di cui gli operatori erano a conoscenza, ma non da un punto di vista professionale (ID25), è uno dei punti di forza che gli esperti identificano come “S_novita” (“Novità nell’approcciarsi argomenti complessi” (ID34). La considerazione della novità della proposta come forza racconta di uno spazio che

finalmente conosce temi e prospettive che di solito rimangono fuori dalle scuole, dagli enti pubblici. Questo indica una positiva apertura, una responsabilizzazione, una consapevolezza della necessità di educare, fare formazione, attraverso interventi *gender sensitive*. Di contro mostra anche come, nella Penisola, nel caso specifico in Calabria, ci sia da prendere coscienza di un netto ritardo rispetto alle linee guida europee in materia, che interessano gli indirizzi di ogni politica, come dimostrano le disposizioni già a partire dalla precedente programmazione dei Fondi Strutturali (2007- 2013) con finanziamenti destinati in particolare alle regioni obiettivo 1, come, appunto, la Calabria.

Il secondo quadrante presenta gli elementi con alta frequenza ma rango debole in termini di importanza. L'accento è posto in primis sui metodi e gli strumenti, "S_met_st", adottati all'interno dei progetti al fine di meglio veicolare i messaggi, "Metodologie e attività audio e video scelte sono state preziose per coinvolgere e far partecipare" (ID14), coinvolgere i partecipanti, rendere direttamente comprensibili e tangibili gli assunti. Questo fa emergere un'attenzione particolare alla programmazione dei progetti, e anche una certa competenza nel maneggiare gli strumenti, complice anche l'attenzione che l'Europa pone in questo senso, su best practice puntuali, condivise e condivisibili.

La condivisione, "S_cond" è concepita come uno scambio di esperienze "Scambio di saperi ed esperienze tra diverse professionalità" (ID02), confronto, come ascolto di punti di vista e biografie diverse "Consentire agli adolescenti di confrontarsi, su un terreno culturale diverso, migliore, più ampio" (ID27). Forza degli interventi in ottica di inclusione e conoscenza delle diversità che abitano e convivono in uno stesso spazio (lavorativo, scolastico ecc). Sempre nel secondo quadrante troviamo "S_partec": "Capacità di rendere il percorso attivo e partecipato" (ID10) e dunque "Partecipazione di grande rilievo" (ID11). Come sarà meglio evidenziato in seguito (grazie all'analisi delle similitudini) la novità degli argomenti, da una parte, ha destato la curiosità dei partecipanti; i metodi attraverso cui sono state svolte le attività, dall'altra, hanno permesso un coinvolgimento attivo dei destinatari degli interventi. Progetti che mirano ad un cambiamento culturale non posso prescindere dall'attiva partecipazione del gruppo a cui sono rivolti: un ascolto passivo dei messaggi non sarebbe funzionale al fine

di dare una nuova prospettiva attraverso cui guardare e guardarsi. Sono il confronto, l'empatia, l'azione, che permettono la messa in discussione di alcune categorie che sembrano date e immutabili.

Nel terzo quadrante, come è noto, possono emergere suggestioni di un sottogruppo di partecipanti che scelgono elementi che si distanziano da quelli nodali. Alcuni rispondenti, infatti, spostano l'attenzione sui linguaggi (S_ling) "Un percorso che ha parlato ai ragazzi e con i ragazzi di un tema difficile come quello della violenza sulle donne" (ID57)". Questo sottogruppo di rispondenti identifica come punto di forza i modi, gli ordini discorsivi, in cui sono stati veicolati i messaggi Imparare con i ragazzi i loro linguaggi rendendo ogni incontro un momento di confronto, scambio, uno spazio per tutti" (ID53). Riuscire a condividere un nuovo vocabolario della coesistenza e della coabitazione, per dare il giusto peso alle parole, al modo in cui le si usa e alle persone a cui sono rivolte, riempirle di nuovi significati: "È stato un percorso che ha parlato il linguaggio dei giovani per fargli capire che la tematica li tocca da vicino" (ID58). Il focus è sull'acquisizione di nuove competenza, sui modi di relazionarsi verbalmente, con se stessi e con gli altri.

Continuando nell'analisi degli elementi presenti in questo quadrante, punto di forza interno al progetto è stata la possibilità di poter contare su una professionalità specifica, esperta di studi di genere (S_espSgen) "Avere a disposizione una professionalità specifica dell'ambito ha reso più semplice la comprensione delle tematiche" (ID39). Una competenza riconosciuta da questi rispondenti, punto di forza perché ha reso maggiormente chiaro l'ambito in cui si muove l'intervento, i legami con il fine ultimo: il contrasto alla violenza di genere, sulle donne in particolare, "L'esperta in studi di genere ha permesso di entrare nella tematica" (ID38).

Infine il quarto quadrante, dove troviamo le concezioni minoritarie che rappresentano elementi considerati importanti anche se enunciati non frequentemente. Tali elementi offrono indicazioni utili per ulteriori e più approfonditi spunti di indagine, in quanto sono ritenuti degni di nota da un sottogruppo di intervistati, che li colloca nei ranghi più alti.

La multidisciplinarietà, S_Multi_D emerge come elemento enunciato con rango di una certa forza “Approcci diverse e punti di vista diversi con cui guardare al tema” (ID23). La multidisciplinarietà dei progetti si lega a doppio nodo con il team di esperti, altro punto di forza emerso fra gli elementi nodali identificati dagli intervistati: “L’intervento di più figure ha consentito diversi punti di vista dell’argomento favorendo l’acquisizione di diverse nozioni ai partecipanti” (ID22). Guardare alla complessità delle questioni identitarie, delle differenze, implica un approccio multidisciplinare (nei contenuti come nelle professionalità) possibilità di consegnare ai destinatari una pluralità di punti di osservazione, di categorie, ampliando la capacità di rappresentazione, di significati, di identificazione e riconoscimento.

Spazio di libertà (S_spazio_L) trova le posizioni più alte in questo quadrante, e richiama l’attenzione sull’apertura di uno spazio che permette a tutti di esprimersi liberamente, dove ognuno è riconosciuto, incluso, conosciuto “Lo spazio scolastico come opportunità e luogo di esperienze per tutti i ragazzi, nessuno escluso. (La scuola diventa di tutti e per tutti rigetta pregiudizi, stereotipi, discriminazioni.)” (ID41). Una condivisione di ciò che si è scervra dal timore di discriminazione e pregiudizi, dove ogni differenza è valore e come tale considerata, ascoltata “Apertura di uno spazio dove dare la possibilità ai giovani destinatari di essere semplicemente ciò che sono” (ID44). Questo elemento, anche se non molto frequente, ma con alto rango di apparizione, evidenzia la necessità di spazi, soprattutto per i più giovani, dove l’espressione del sé non è censurata né condizionata da modelli di comportamento rigidi (a partire dalla dicotomia di genere maschio/femmina) che incidono profondamente sulla formazione identitaria dei più giovani, e, ovviamente, sugli uomini e le donne che saranno. Probabilmente è per questo che lo spazio di libertà che si apre attraverso questi percorsi è riconosciuto come un punto di forza di una certa importanza. Sempre riferimento allo spazio, S_incl, l’inclusione: “La scuola deve essere inclusiva per contribuire allo sviluppo di una società più giusta e attenta alle differenze” (ID41). Includere ognuno con la propria specificità e imparare a riconoscerla come elemento che aggiunge qualcosa allo spazio: “Formare all’inclusione delle differenze in ambito scolastico” (ID42).

S_rete è, come si vedrà meglio nel proseguo dell'analisi, un elemento spesso ricorrente nelle risposte degli intervistati, presente in diverse dimensioni della *SWOT*, quindi risulta articolato il modo in cui questo elemento è inteso dai rispondenti stessi. In questo quarto quadrante della prima dimensione della *SWOT* gerarchizzata, gli intervistati indicano “Costruzione di una rete territoriale” (ID5) come elemento di forza dei progetti. Il focus è, però, sull'intenzione di potenziare una rete, su alcune azioni atte alla sua implementazione e rafforzamento sul territorio calabrese, “Impegno nel potenziare una rete antiviolenza” (ID6), con l'obiettivo di condividere buone pratiche e lavorare sulla base di una commistione di intenti sul territorio “Conoscenza del territorio al fine di rafforzare la rete” (ID10). Le evidenze emerse nelle altre dimensioni della *SWOT* mostrano, però, come tale impegno si sia tradotto con difficoltà nella pratica, a causa di diversi ostacoli. Questo però verrà meglio analizzato in seguito, in questo quadrante la rete emerge come elemento in forza ai progetti, nell'accezione che gli stessi intervistati chiariscono.

Un altro elemento identificato da questo sottogruppo è S_esp_U/D: “Gli esperti, un uomo e una donna, hanno dato visibilità al fatto che questa è una tematica che riguarda tutti” (ID44). Pochi sono stati i progetti che hanno potuto contare sulla presenza di formatori di sesso maschile (solo 3 sono stati gli uomini che hanno fatto parte del team di esperti di alcuni degli interventi presi in esame). La questione non è meramente rappresentativa, ma relativa anche alla competenza che si è potuta mettere in campo “La possibilità di trattare le questioni di genere attraverso le figure di due esperti, un uomo e una donna, è stata una carta vincente per la buona riuscita del progetto” (ID45). Dalle parole degli intervistati si evince come, poter contare su una doppia presenza di genere, ha permesso di dare un messaggio preciso “Affrontare le questioni di genere attraverso due esperti, tra cui un uomo, ha veicolato da subito il messaggio che è una questione che riguarda tutti e tutte” (ID46). La presenza maschile nei percorsi finalizzati alla prevenzione della violenza di genere è un importante e, per certi aspetti, controversa e dibattuta questione, che emerge con una certa forza in questa rilevazione, e in seguito si potrà meglio capire il perchè. Intanto è importante sottolineare come, già nella prima

dimensione della *SWOT* gerarchizzata, un sottogruppo di intervistati ne sottolinea l'efficacia in termini di buona riuscita dei progetti.

Infine, ultimo punto di forza di questo sottogruppo di intervistati, S_proTer: “La qualifica acquisita dà la possibilità di spendere le proprie competenze in più ambiti” (ID25). Attraverso i percorsi di formazione, si crea una nuova professionalità, in un ambito specifico che necessita di competenze dedicate, che diventa una risorsa dell'intero territorio “Le competenze acquisite hanno migliorato l'offerta al territorio, rispetto all'assistenza e al sostegno delle vittime” (ID26).

Weaknesses: debolezze

<= 2.79 Rangs > 2.79

< 13.35 Fréquences >= 13.35		Zone du noyau	Première périphérie
		W_brevDu-38-1.7 W_experts-31-2.7	W_rete-29-3.2 W_no_val-21-3.1 W_N/E/Gde-21-3 W_noCoinA-20-2.8 W_noExpM-19-2.8 W_sosten-19-2.8 W_pr&outp-16-3
		Elements contrastés	Seconde périphérie
		W_no_fin-8-1.8 W_prog&outp-5-1.6 W_ling-2-2.5	W_ore-13-3.1 W_partec-5-4.6 W_amb-4-2.8 W_expert-4-4 W_distSedi-3-5 W_isolam-3-3.7 W_target_eta-3-3.7 W_ricViol-3-4

Tab. 9

Prendendo in esame le debolezze interne al progetto/intervento identificate dai rispondenti, la breve durata, W_brevDu, cioè il tempo programmato dedicato alla formazione, si presenta come principale elemento limitante all'interno del primo quadrante: “Tempo insufficiente all’approfondimento dei temi” (ID13).

La programmazione dei tempi è legata, come si evince dalle parole degli stessi intervistati, all’inadeguatezza dei finanziamenti “Tempi insufficienti anche per risorse

non adeguate”(ID29), spesso inesistenti (come sarà discusso nella parte relativa agli ostali presenti nel contesto). Il limite temporale (e finanziario), incide significativamente sul raggio d’azione e le potenzialità di intervento.

In questo stesso quadrante l’accento è posto nuovamente sugli esperti, W_expert “Esperti adeguati ma non sufficienti per la complessità del tema, è necessaria una pluralità di competenze professionali” (ID21), ma in questo caso come debolezza, lì dove i progetti non hanno potuto contare su una pluralità di figure, rispetto a numeri e competenze: “Necessari più esperti con competenze diverse” (ID06). “Un team più ampio responsabile del progetto probabilmente avrebbe portato a maggiore confronto e ad un numero superiore di input” (ID30). Nello specifico si fa più volte riferimento alla mancanza di una professionalità specifica: “nella rete di formatori non è stato previsto un/a esperto/a di studi di genere” (ID14), competenza che viene dunque ritenuta fondamentale nel memento in cui si progetta un percorso di educazione alla differenza (o educazione di genere). “Nessun esperto specificatamente in studi di genere, per meglio trattare argomenti relativi alle costruzioni sociali, alle relazioni fra i generi ecc” (ID22). W_rete, è il primo elemento che si incontra quando passando all’esame del secondo quadrante: “Le attività, i prodotti, e il percorso fatto non sono stati sufficientemente diffusi all’esterno della scuola” (ID22). “Rete” come limite progettuale: un’attenzione insufficiente alla programmazione della sostenibilità delle azioni, della diffusione di prassi consolidate sul territorio, all’esterno dell’ente in cui è stato realizzato l’intervento: “Le attività non sono state sufficientemente diffuse sul territorio” (ID23). Una scarsa considerazione, in fase di pianificazione, del coinvolgimento di altri enti, di altre scuole, a fine di far convergere intenti e pratiche, “Non si è potuto estendere il progetto sul territorio calabrese coinvolgendo un numero maggiore di istituti scolastici” (ID17). Procedendo con l’analisi incontriamo W_no_val: “Non è stato possibile effettuare un monitoraggio delle attività per poterne capire effettivamente gli impatti e migliorarne la programmazione” (ID22). La quasi totalità dei percorsi formativi presi in esame in questa ricerca, non avevano previsto una valutazione degli stessi, in nessun momento dell’intervento (ex-ante, in-itinere, ex-post): “Nessuna valutazione prevista a fine

progetto e nessuna raccolta dati durante”(ID10). Come sottolineano alcuni degli intervistati, c’è una carenza di informazioni importante, che deriva da un’assenza di monitoraggio oltre che di valutazione. Informazioni fondamentali, per capire cosa si è fatto e come, per conoscere i destinatari, gli impatti, ecc.. “è un limite non aver previsto una valutazione adeguata per meglio programmare in futuro” (ID23), la prospettiva è appunto quella della pianificazione futura. Questa carenza, è decisiva: priva gli esperti di risultati valutativi che sono sostegno alla decisione, eppure, viene relegata ad un rango basso, anche se frequentemente indicata. Questo può suggerire, da un lato, come manchi, nello specifico ambito di interesse, una cultura valutativa, una consapevolezza dell’importanza di raccogliere informazioni puntuali su ciò che si pianifica e ciò che si implementa; dall’altro, fa luce su una carenza professionale relativa al quadro valutativo e alla conoscenza come all’utilizzo di strumenti specifici per tentare di cogliere un quadro articolato. Questo ultimo aspetto rende necessario il coinvolgimento di esperti esterni, che spesso l’insufficienza di fondi non permette: “Nessuna verifica del lavoro svolto per mancanza di fondi” (ID17).

Il terzo elemento in questo quadrante è W_N/E/Gde, una categoria articolata che comprende le difficoltà interne al progetto relative al numero, all’età e anche al genere dei destinatari. I gruppi a cui i progetti sono stati rivolti non sono stati numerosi in tutti i casi passati al vaglio, sia nelle scuole “Numero di destinatari che poteva essere più ampio” (ID25); “Certi temi andrebbero affrontati con tutto il corpo docente e non solo con una parte che ha partecipato su base volontaria” (ID34), e negli enti “Con una maggiore collaborazione poteva essere esteso a più centri” (ID21). Il numero ristretto di soggetti da un lato facilita le attività, la partecipazione, aumenta la possibilità di coinvolgimento di tutti i partecipanti; allo stesso tempo, però, ovviamente limita le possibilità di diffusione dei messaggi, in un percorso di prevenzione dei comportamenti violenti che, se maggiormente condiviso e diffuso, ha più possibilità di essere parte integrante del processo educativo, a scuola, e della formazione di professionalità specifiche, quando i progetti sono destinati agli enti. Anche l’età di coloro che hanno preso parte al progetto, in certi casi, ha costituito una limite: “Età dei ragazzi coinvolti

(si poteva far partecipare anche i ragazzi di età inferiore)”(ID12). Educare alle differenze, scardinare una serie di stereotipi e pregiudizi, diventa mano a mano più difficile al crescere dell’età dei destinatari, “Il progetto è stato destinato solo ai ragazzi di 17 e 18 anni, delle quarte e quinte classi” (ID57). Ciò diventa ancora più complesso quando i formatori si trovano davanti ad un gruppo di adulti, dove certe concezioni culturali sono oramai consolidate e difficilmente vengono messe in discussione, e la fase di progettazione non aveva sufficientemente tenuto conto di questa componente: “Più difficile decostruire preconetti, stereotipi, fra gli adulti” (ID27). Sempre in questa categoria, W_N/E/Gde, si trova un richiamo al genere dei destinatari, frequentemente per la maggior parte donne soprattutto nei gruppi di adulti, “Ristretto numero di insegnanti (uomini) come destinatari” (ID38). Il riferimento è probabilmente, all’incapacità da parte degli esperti di coinvolgere un maggior numero di uomini/ragazzi, attraverso un’attenta pianificazione di richieste precise da fare agli enti, “Sarebbe stata auspicabile una maggiore partecipazione degli operatori uomini” (ID25). Come quarto elemento che presenta alta frequenza e basso rango troviamo W_NoCoinA, la limitata capacità di coinvolgere gli adulti, quando il progetto/intervento è destinato ai giovani “Il progetto è stato carente per quanto riguarda il coinvolgimento degli adulti da affiancare ai ragazzi” (ID23). Non riuscire a rendere partecipi i docenti, “Gli insegnanti dell’istituto non sono stati adeguatamente coinvolti nel percorso formativo” (ID22), e le famiglie dei ragazzi e delle ragazze “Il percorso non ha previsto un coinvolgimento delle famiglie” (ID36) è una difficoltà importante in quanto ostacola un processo di cambiamento culturale e limita la possibilità di dialogo e confronto fra generazioni diverse su temi sensibili e cruciali. I giovani hanno principalmente come riferimento queste due agenzie educative, scuola e famiglia, un mancanza di terreno comune di confronto, nei linguaggi, nella consapevolezza, nell’informazione, può generare un cortocircuito: non vi è alcuna continuità fra lo spazio che la scuola apre attraverso questi interventi, le lezioni quotidiane dei docenti, l’ambito familiare. Una strategia condivisa in questo senso dovrebbe essere uno degli obiettivi principali durante la pianificazione dell’intervento.

Una categoria che emerge con una certa forza fra gli elementi marginali è l'assenza di esperti di sesso maschile, W_noExpM. "Viste le tematiche del progetto, poteva essere interessante coinvolgere anche punti di vista maschili". Solo 3 sono stati gli uomini che hanno preso parte alla rilevazione in qualità di esperti negli interventi. "Vista la tematica, sarebbe importante una partecipazione maschile anche nei formatori, per non far passare il messaggio che è un argomento per "sole donne""(ID38). Questione ulteriormente interessante, l'accento posto su questa assenza arriva sia dagli stessi esperti (uomini) che hanno partecipato, ma anche dalle donne di un'età compresa fra i 27 e i 45 anni, fetta minoritaria e più giovane della totalità dei rispondenti. Questo dato potrebbe inscrivere in un cambiamento generazionale che vede una nuova forma di femminismo contemporaneo, di prospettiva ampia, inclusiva rispetto al sesso maschile, alla sua partecipazione. Una prospettiva *gender studies*, studi che fanno riferimento, appunto, ad entrambi i generi in termini di analisi, ricerca, condivisione di pratiche, battaglie che parlano, riguardano e responsabilizzano, ambo i sessi, per il raggiungimento di pari diritti e stesse opportunità.

W_sosten è un altro elemento che mette a tema una questione di un certo rilievo: la sostenibilità.

"Non è stata prevista la progettazione di una seconda annualità" (ID36). Ogni progetto, intervento, dovrebbe guardare in prospettiva, considerare una serie di elementi, una programmazione puntuale che vada al di là del tempo limitato all'intervento: "Se previsto per un solo anno scolastico, è difficile renderlo sostenibile e divulgarlo nel tempo" (ID35). Il fine dovrebbe essere anche quello di raggiungere in maggior numero di persone possibile e rendere il percorso parte integrante della proposta educativa delle scuole, sempre in un'ottica di responsabilità: "Sarebbe importante riproporre il progetto ogni anno per raggiungere il maggior numero di insegnanti e quindi di studenti" (ID34).

Infine W_output: "Non è stato adeguatamente programmata la produzione di materiale didattico/informativo a fine progetto" (ID10). L'ideazione di quelli che, a livello europeo, si chiamano "prodotti" dell'intervento sono essenziali per dare massima diffusione a ciò che si è fatto, e ragionare, come detto poco sopra, in ottica di

sostenibilità: “A fine progetto non è stata prevista una raccolta dell'esperienza che rimanesse alla scuola, o comunque attività che dessero visibilità al progetto” (ID15). “Non c'è stata una progettazione di lungo periodo rispetto al rinnovo del progetto nella scuola”. “Questa è una debolezza dal momento in cui un cambiamento culturale necessita di tempo perché si inneschi e sedimenti” (ID46). Dalle indicazioni dei rispondenti, slegare l'intervento da una progettazione di lungo periodo probabilmente vuol dire limitarne gli effetti, il numero di soggetti coinvolti, ponendo un limite, già in fase progettuale, a ciò che si andrà a fare.

Passando all'esame del terzo quadrante, dove si incontrano gli elementi più indicati meno frequentemente e con basso rango, è utile sottolineare W_ore “L'intervento, solo pomeridiano, non permette di vivere la realtà scolastica se non in un contesto che si può definire protetto come quello dello spazio progettuale” (ID46). Si fa riferimento alle ore dedicate all'intervento che, nella quasi totalità dei casi, sono pomeridiane, non correlate quindi all'interno della didattica scolastica “Le sole ore pomeridiane non permettono un'integrazione immediata nella didattica” (ID41). Questo aspetto impedisce un coordinamento effettivo fra gli esperti e la scuola, i due momenti educativi rimangono separati, a partire dalla stessa ideazione dell'intervento, da qui, probabilmente, l'indicazione come debolezza interna ai progetti.

La scarsa considerazione del territorio in cui realizzare l'intervento, W_distSedi, è elemento che emerge in questo quadrante: “Le sedi di realizzazione del progetto erano distanti tra di loro e mancano collegamenti pubblici rapidi, questo non è stato considerato durante la stesura del progetto” (ID47). Secondo alcuni rispondenti, sarebbe stato necessario prendere in esame la dislocazione delle sedi sul territorio e i problemi strutturali dello stesso per quanto riguarda gli spostamenti, per meglio individuare le aree territoriali, accessibili, in cui intervenire al fine di raggiungere il maggior numero di destinatari.

Continuando nell'analisi di questo quadrante, troviamo W_isolam: “Noi operatori ci troviamo troppo spesso da soli nell'affrontare e articolare questi percorsi di formazione. Questo limita l'offerta formativa” (ID51). Questa consapevolezza, rispetto ad un'azione

isolata da parte degli esperti, si riferisce sia alla fase di progettazione, che a quella di analisi, “Spesso il coordinatore nella fase di elaborazione dei dati e di analisi dei report è solo”(ID47), anche se non è chiaro se sia un'autocritica rispetto alla difficoltà di fare rete fra operatori del settore, oppure sia una considerazione legata ad un disinteresse del contesto (come è chiaramente emerso dall'analisi degli ostacoli esterni al progetto).

Infine, dalla lettura degli elementi emersi nel quarto quadrante, emerge W_noFin, l'assenza di finanziamento: “

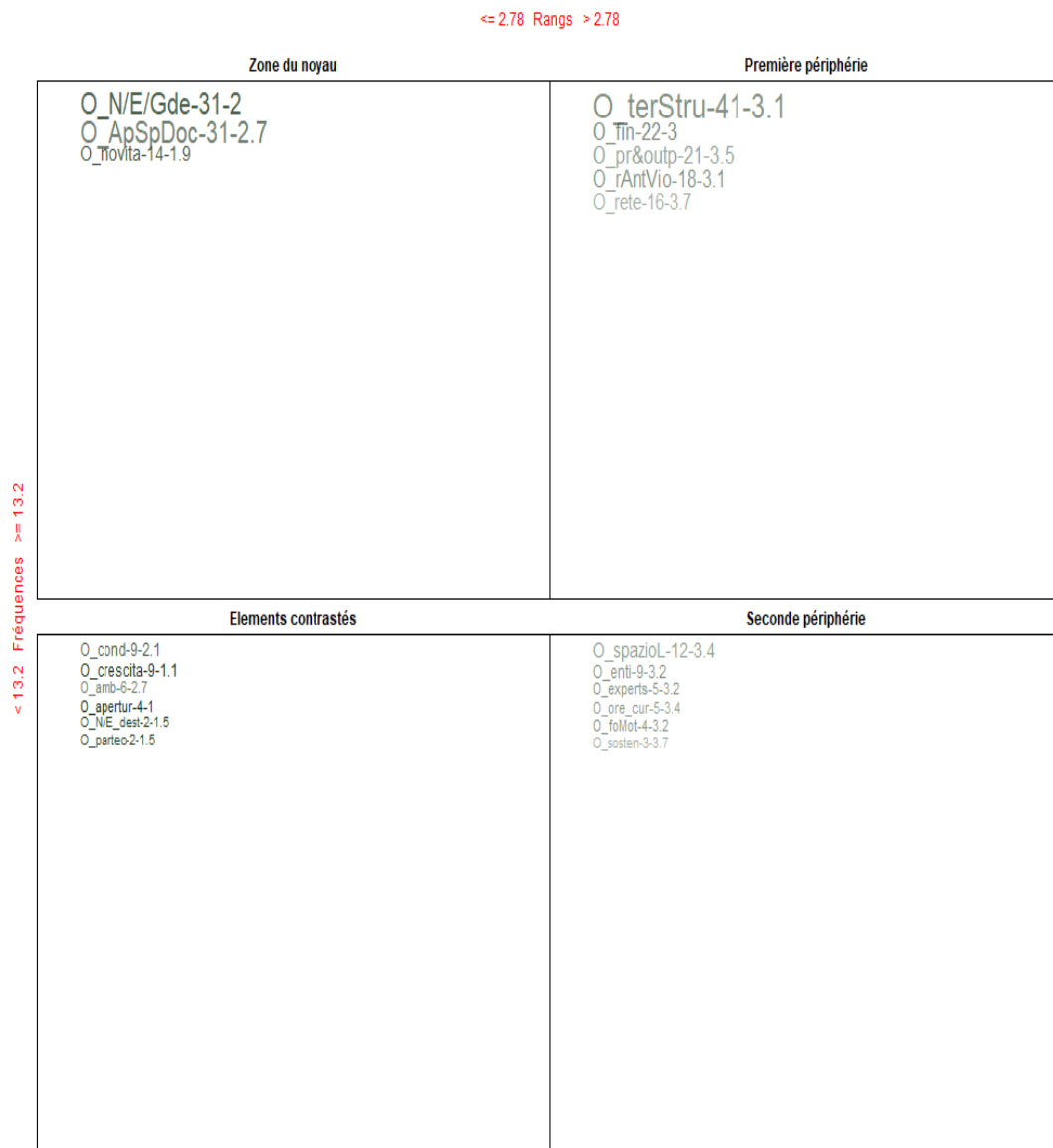
Anche in questo caso non è indicato in maniera puntuale dai rispondenti se il grosso scoglio dei finanziamenti sia da imputare ad una incapacità da parte degli operatori di intercettarli, oppure a questioni di contesto, che comunque hanno un impatto importante anche nella fase di progettazione e proposta. Probabilmente si fa riferimento ad entrambe gli aspetti, anche perché l'elemento del finanziamento ritorna, sia come opportunità (quando presente) che come ostacolo (quando assente) negli altri due fattori della matrice *SWOT*.

Ritroviamo W_prog&output, debolezza, rispetto alla coerenza fra obiettivi e tempi, in fase di progettazione: “Gli obiettivi prefissati non sono stati calibrati al tempo a disposizione, troppe cose in poco tempo” (ID10), che generano criticità durante lo svolgimento dell'intervento e una riformulazione, degli obiettivi e dei metodi per conseguirli, in corso d'opera.

Infine, i linguaggi, W_ling: “Mancanza da parte dei docenti dell'acquisizione di un linguaggio adeguato spendibile nell'immediatezza dell'azione didattica” (ID41). La difficoltà rappresentata risiede probabilmente nella mancata condivisione di un linguaggio comune fra operatori e destinatari, di ordini discorsivi (Butler, 2004) inerenti alle questioni di genere, alle differenze in generale. Questo comporta una programmazione puntuale, che dedichi tutta la prima parte del percorso pianificato alla costruzione di una base comune, nei linguaggi e nei significati. Dalle parole di una parte degli intervistati, tale aspetto rappresenta una debolezza, lì dove gli operatori hanno riconosciuto il limite di non averlo considerato ex-ante, dovendone poi prendere atto a

formazione in corso, con tutto ciò che questo ha comportato in termini di tempo non adeguatamente programmato e di ritardi sul raggiungimento degli obiettivi.

Opportunities: opportunità



Tab. 10

Le opportunità, legate al contesto, offrono informazioni utili sull'ambiente in cui si è operato, sulla partecipazione dei soggetti presenti sul territorio, degli enti, sull'accoglienza la sostenibilità e la diffusione. Numero, età e genere dei destinatari, N/E/Gde si è rivelata principale opportunità presente nell'ambiente: "L'età dei destinatari ha permesso di intervenire fin da subito su pratiche di relazione violente che loro non riconoscono"(ID51). I rispondenti, infatti, hanno fatto spesso riferimento all'età dei destinatari (11-18) "Sono i ragazzi la grande risorsa per il cambiamento, sono il

futuro e da loro è necessario partire” (ID15), legata al genere “Destinatari divisi equamente per genere” (ID16). Presenti, dunque, ragazze e ragazzi in egual numero, o comunque con alte percentuali di partecipanti maschi “Numero cospicuo di alunni selezionati dall’istituto, con una particolare attenzione alla presenza maschile” (ID22). Il dato potrebbe indicare come ci si stia sempre più rendendo conto, lentamente ma progressivamente, che la prevenzione alla violenza non è un questione di donne per le donne ma è responsabilità collettiva “I ragazzi sono la più grande risorsa per il cambiamento, e qui che bisogna intervenire” (ID60).

Li dove il territorio, gli enti, le scuole, si sono assunti la responsabilità di aprire uno spazio a percorsi gender sensitive, vengono riconosciuti dai rispondenti come soggetti che hanno offerto una fondamentale opportunità di contesto, O_ApSpDoc: “Disponibilità del contesto scuola per determinate materie e fattispecie” (ID13). Soprattutto per quanto riguarda le scuole, la responsabilità educativa si declina nell’ampliamento dell’offerta didattica, nella necessità di un accompagnamento consapevole della formazione identitaria: “Le scuole accolgono il progetto perché riconoscono positivamente il ruolo che la Fondazione svolge in Calabria. Esse avvertono la necessità di contributi esterni , ma molto qualificati e seri, per affrontare la tematica della violenza alle donne che non rientra nella progettazione curriculare e sulla quale si sentono impreparate” (ID47).

Anche ai docenti viene riconosciuta un’importante apertura, anche se in un numero determinato di progetti: “Disponibilità delle insegnanti, che hanno preso parte al progetto, a rimettersi in discussione”(ID31).

O_novita, novità, fa riferimento principalmente all’ambito professionale, all’opportunità di formare, sul territorio, professionalità capaci di intervenire nel riconoscimento e nell’assistenza delle vittime di violenza: “Temi di cui gli operatori erano a conoscenza, ma non da un punto di vista professionale”(ID25).

Nel secondo quadrante di questa dimensione della *SWOT* gerarchizzata incontriamo O_terStru: “Attrezzature multimediali e disponibilità di spazi.” (ID33). L’opportunità che il territorio offre in termini di strutture: “Si è potuto approfondire e condividere

grazie alla presenza di una piattaforma informatica che la scuola ha messo a disposizione”(ID35), ma anche di accoglienza: “Accogliere una prospettiva diversa nel guardare il mondo circostante”(ID34). Le questioni che emergono, nell’analisi di questo elemento, sono interessanti: una lettura che riconosce al territorio, alle agenzie educative che lo abitano, una certa partecipazione, una collaborazione attiva al percorso, indispensabile per la realizzazione dello stesso. Certo queste non sono considerazioni univoche, la relazione fra esperti del settore e territorio in cui operano rimane complessa: lo spazio territoriale è insieme opportunità “La scuola ha fortemente voluto e sostenuto il progetto anche andando contro proteste, resistenze, anche violente” (ID46), appunto, limite, come si capirà meglio in seguito attraverso l’analisi dei rischi che pone in essere il contesto. Un’ambivalenza che emerge, con forza, ma che presenta comunque un certo grado di apertura e collaborazione territoriale da cui è necessario partire per informare, formare e lavorare sul territorio nel tentativo di allargare il raggio d’azione e le possibilità di coinvolgimento.

Seconda opportunità con frequenza più alta all’interno della prima periferia, O_fin, il finanziamento: “Il finanziamento ha dato la possibilità di far entrare il progetto a scuola “dalla porta principale” e ha portato all’interno della scuola nuove professionalità” (ID37). Gli operatori, responsabili di interventi gender sensitive finanziati, hanno riconosciuto il sostegno economico come opportunità indiscutibile per coinvolgere il maggior numero di professionalità e legittimare i progetti “Il finanziamento del progetto ha permesso, in primis, la possibilità di impiegare professionalità presenti sul territorio; ha inoltre legittimato un percorso di questo tipo, rappresentando un sostegno istituzionale” (ID46). Una base economica a sostegno di idee, organizzazione, diffusione e sostenibilità: “Il progetto è stato finanziato, questo ha permesso di organizzarlo al meglio, nella programmazione come negli output” (ID39). Bisogna comunque considerare, a mio avviso, come l’aspetto finanziario non sia annoverato dagli intervistati fra gli elementi gerarchizzati in posizioni più alte. Anche se nominato frequentemente, O_fin ha basso rango di apparizione, questo potrebbe indicare delle forti motivazioni nell’aprire questi spazi (come emerso nei punti di forza) e un

riconoscimento al territorio di offrire comunque, prescindendo dalla possibilità di una remunerazione, e dunque di legittimazione, opportunità di spazi e strutture (come già analizzato). Allo stesso tempo, una scarsa attenzione all'elemento economico sia da parte degli enti come degli operatori, un'insufficiente conoscenza dei fondi a disposizione, italiani ed europei, una preparazione non adeguata a trasformare idee, esperienze e motivazioni in progetti strutturati, argina già dall'interno e in partenza le opportunità, lasciando inoltre diversi finanziamenti inutilizzati.

O_pr&outp, emerso in precedenza come debolezza, risulta anche un'opportunità offerta dal contesto: "Il lavoro in team di tutte le parti coinvolte ha prodotto risultati eccellenti" (ID45). Lavoro di squadra tra esperti ed enti, collaborazione che crea un ambiente dove poter investire anche e soprattutto pianificando output sostenibili: "i ragazzi partecipanti, se coinvolti riescono a diffondere i messaggi e le prospettive" (ID61).

O_reAntVio, "Interazione dei soggetti coinvolti sul territorio che si occupano della violenza di genere" (ID17), fa riferimento alla capacità di fare rete, nelle pratiche e nei messaggi, fra gli operatori che si occupano di violenza. Il tentativo di integrare gli interventi, di riuscire a condividere le esperienze e le competenze, permette di iniziare a pensare come azione di sistema la prevenzione alla violenza di genere, sulle donne in particolare. Inoltre gli intervistati riconoscono la possibilità di integrare la rete territoriale "Formazione ad operatori territoriali di fondamentali settori" (ID10), grazie all'azione formativa all'interno di enti che operano sul territorio in settori nevralgici (come quello sanitario): insegnare a riconoscere la violenza per contrastarla attraverso l' "Incremento della rete di competenze e diffusione sul territorio." (ID11)

Leggermente diversa è la considerazione della rete, O_rete, che guarda ad una collaborazione di soggetti a più ampio raggio: "Comunicazione dei risultati, condivisione dei contenuti, professionalità subito attive sul territorio" (ID26), in particolare rispetto alla visibilità di ciò che è stato fatto, e la diffusione di informazioni.

La lettura del terzo quadrante mostra alcuni elementi che questa volta ritornano in relazione al contesto, come O_spazioL, riferimento specifico ad uno "spazio di libertà": "Il clima vivace ci ha permesso di confrontarci su tematiche nuove e interessanti"

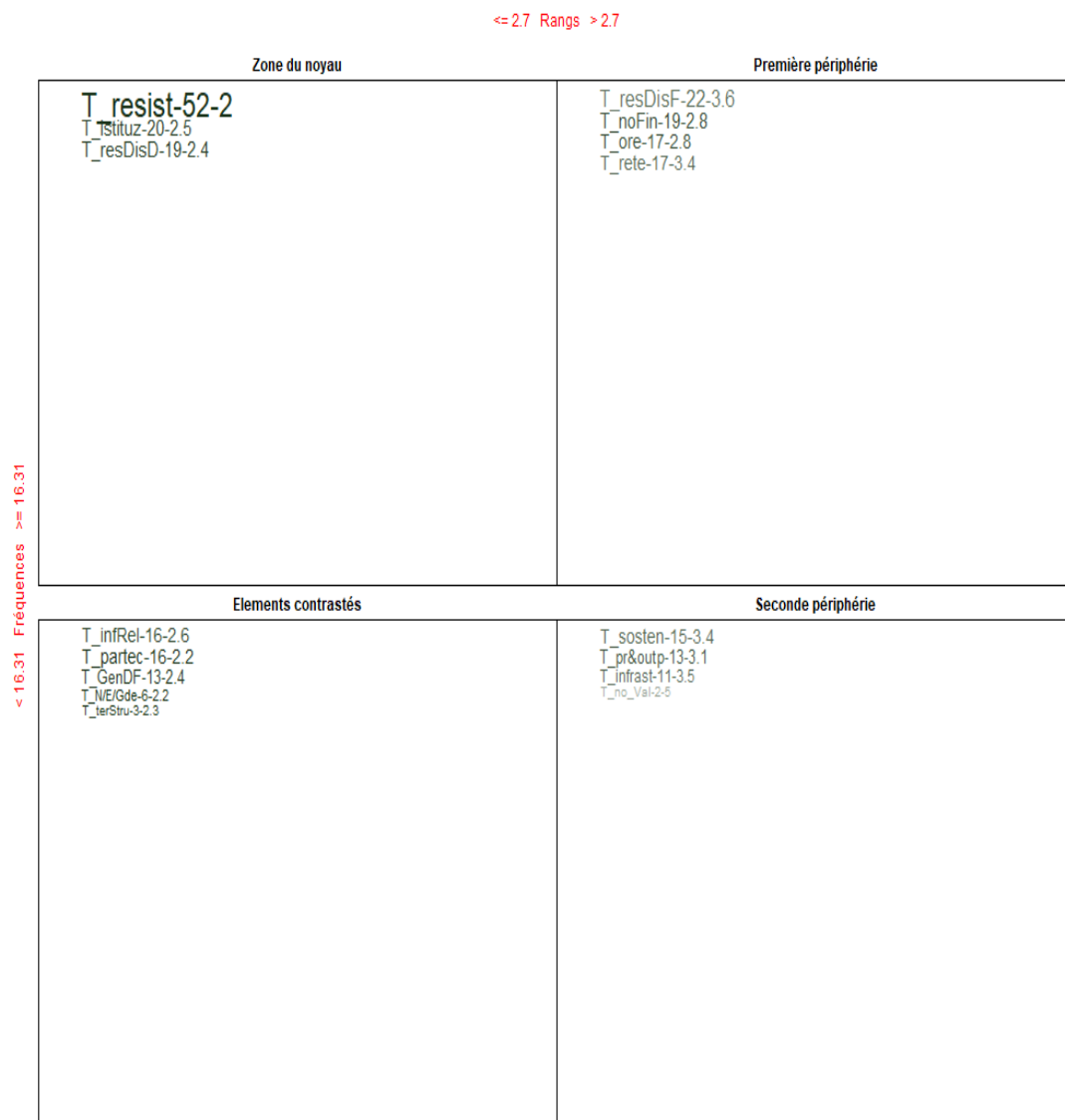
(ID30). Elemento questo messo in relazione con l'apertura delle scuole in particolare: "Una prospettiva diversa nel guardare il mondo circostante, che la scuola ha condiviso e promosso, che ha cambiato anche il modo di fare e intendere il lavoro in classe con gli alunni" (ID32).

Emergono anche alcuni elementi nuovi, come O_enti: "trattare il tema all'interno delle istituzioni e formare il personale delle stesse rispetto all'intervento e all'assistenza" (ID04). Lì dove gli enti si sono resi disponibili a questo processo di formazione. Il fatto che questo elemento sia nel terzo quadrante, fra quelli meno frequentemente indicati e con rango più basso, può dare una certa indicazione rispetto al fatto che tale disponibilità sia stata limitata ad un esiguo numero di interventi, in particolare a quelli che, dati alla mano (n°9 progetti) sono entrati in un ente grazie ad un finanziamento, regionale, europeo o congiunto.

Anche O_ore_cur, "ore curricolari" è un elemento che si incontra per la prima volta: "La direzione didattica della scuola si è resa disponibile ad implementare tematiche e metodi durante le ore curricolari, in una prospettiva di crescita, confronto e in ottica di formazione per alunni e alunne." (ID30). L'analisi delle debolezze espresse dai rispondenti aveva messo in luce come le sole ore extracurricolari programmate nelle scuole limitassero l'azione educativa. Qui affiora come ci sia stata la possibilità in alcuni casi di usufruire di un certo numero di ore curricolari, raggiungendo così un maggior numero di studenti e docenti. Questo dimostra come, con la collaborazione e la fiducia da parte degli enti, i due percorsi siano conciliabili e convergere in una commistione di intenti.

Continuando in una panoramica degli elementi emersi, nel quarto quadrante mi sembra utile sottolineare "crescita", O_crescita, che è fra le prime opportunità espresse da un sottogruppo di rispondenti, con rango alto e bassa frequenza. Un'opportunità di crescita professionale che la scuola o l'ente ha posto in essere, investendo sul piano formativo: "La scuola ha offerto una possibilità di arricchimento formativo per il corpo docente" (ID34). Crescita, nei contenuti e nelle pratiche, in un'ottica di sostenibilità dei progetti, nelle strutture e sul territorio.

Threats: rischi



Tab.11

I rischi messi in evidenza dall'analisi presentano e rappresentano come, fra le varie parti del territorio, sia profondamente radicata una forte resistenza a certi temi (T_resist), secondo le risposte degli intervistati, generata da rigidità culturali “Paura, resistenza, omertà per gli adulti rispetto al tema che inibiscono anche i giovani” (ID50); ignoranza “Resistenza ad accettare il concetto di violenza di genere” (ID02); false informazioni, e distorcendo significati, azioni, obiettivi degli interventi, “Vi è una tendenza ancora diffusa a mettere in atto solo misure compensatorie, in una scuola che rimane uguale a se stessa e non si lascia contaminare da nuove “sensibilità” (ID27) Il riferimento costante è

alla così detta “Teoria Gender”: “Ignorare effettivamente ciò di cui si sta parlando (Parlare di una fantomatica teoria gender), genitori che accusano i docenti di deviare i figli-di voler distruggere la famiglia, intesa in senso tradizionale” (ID41). Una resistenza avallata dal disinteresse delle istituzioni, della politica, T_istituz, “Nessuna collaborazione con i decisori politici cittadini” (ID16); “Nessuna delle istituzioni invitate ha partecipato all'evento” (ID01). Gli enti pubblici hanno spesso mostrato disinteresse alla maggior parte di questi percorsi, limitandone opportunità e sostenibilità: “La politica si disinteressa troppo spesso di attività di questo tipo sul proprio territorio”(ID21); “Nessuna partecipazione delle cariche pubbliche, comunali, provinciali, regionali. Senza la partecipazione della politica è più difficile diffondere i messaggi” (ID22). E’ prima di tutto dall’azione degli enti territoriali, della politica, che passa, si sostiene e si legittima il cambiamento. Ora è più chiara la relazione complessa che si articola fra operatori del settore e istituzioni, lì dove la legge (la già citata Convenzione di Istanbul) richiede una certa attenzione sistemica che però, in Calabria, stenta ancora a strutturarsi, come gli stessi operatori fanno presente attraverso le loro parole.

La resistenza e il disinteresse da parte dei docenti, in particolare, T_resDisD, sono stati un altro ostacolo importante presente nell’ambiente: “La maggior parte degli insegnanti non ha mostrato interesse al progetto”(ID23), “Docenti disinteressati e poco inclini al confronto” (ID13). Insegnanti intesi anche come docenti uomini “Gli insegnanti (presenti in numero minore rispetto alle insegnanti all’interno dell’istituto) non hanno voluto prendere parte a questo tipo di progetto. Questo crea un limite: in termini di coerenza didattica da una parte; perché certi messaggi andrebbero veicolati da uomini e donne alle nuove generazioni.” (ID30).

Tutto ciò ha alimentato una certa paura negli adulti, nelle famiglie, T_resDisF, per quanto concerne gli interventi nelle scuole (12 su 19), come affiora nel secondo quadrante: “Assente interesse delle famiglie a partecipare, a confrontarsi con i propri figli” (ID53); “Non abbiamo riscontrato un interesse delle famiglie a partecipare, a confrontarsi con sul tema” (ID57). Da parte delle stesse famiglie, si è riscontrato, in certi casi, anche una certa dose di ostruzionismo, accese proteste nei confronti della direzione

didattica :“Proteste motivate da credo religioso da parte di alcune famiglie che però non si sono interessate al progetto” (ID60). Contestazioni non costruttive, indipendenti dai contenuti dei percorsi, ma avanzate a priori, senza sentire alcuna necessità di capire cosa si stesse realmente facendo.

Sempre nel secondo quadrante, fra gli elementi più frequentemente indicati, il significativo ostacolo della mancanza di finanziamento, T_noFin: “Nessun contributo da parte degli enti territoriali, fondamentale per ampliare le professionalità presenti” (ID16). Senza un finanziamento si limitano le attività, le potenzialità, la legittimità delle proposte progettuali: “La carenza di fondi inficia l’organizzazione e la programmazione” (ID17).

T_ore e T_rete completano gli elementi presenti nel secondo quadrante. L’organizzazione dei tempi, in collaborazione con le strutture ospitanti, hanno causato più di un ostacolo: “Difficoltà a far rispettare gli orari degli incontri, con disagi per tutti” (ID01). Tale organizzazione viene legata anche alla dislocazione territoriale dei destinatari, “La provenienza territoriale dei corsisti non ha permesso di organizzare il tempo in maniera funzionale” (ID02), che non era stata tenuta in considerazione al momento della scelta dei destinatari da parte dell’ente. Problemi strutturali dunque, che incidono anche sull’organizzazione, che vengono identificati come ostacolo significativo.

T_rete: “difficoltà a creare rete con altri centri o associazioni in provincia” (ID03) evidenzia come ci sia una limitata capacità di fare rete fra chi opera in Calabria. Come accennato in precedenza, la regione sta cominciando ad organizzare azioni di sistema, ma, come indicano i rispondenti, non è ancora sufficiente, sono casi isolati, “la dislocazione in 8 diverse sedi comunali, con i problemi di viabilità strutturali, non hanno facilitato la formazione della rete.” (ID10) e i problemi strutturali incidono anche su questo aspetto. L’elemento “rete” ha qui significato più ampio, che interseca il difficile percorso di creare una rete antiviolenza che lavori in sinergia, e la responsabilità degli enti, non assunta completamente dagli stessi, di spendersi sul territorio in materia, “Manca una rete sull’educazione alla differenza fra le scuole della provincia di Vibo.

Questo ostacola il cambiamento” (ID39).

Primo elemento del terzo quadrante, T_sosten: “Mancanza di progettualità da parte della scuola per una stessa azione, con tutto il corpo docente, nelle annualità successive” (ID37). La questione della sostenibilità delle azioni viene qui demandata anche alle strutture ospitanti, che non hanno previsto un piano in più anni che sostenga il cambiamento educativo/culturale che si sta tentando di avviare, “nessuna progettualità futura per sostenere la formazione messa in campo dal progetto” (ID04). Un vuoto, che rischia di limitare anche la formazione ad un solo gruppo di destinatari e in un unico momento isolato: “vuoto rispetto alla continuità della formazione a progetto finito” (ID06).

Continuando nella lettura, T_pro&output: “L'approccio alla violenza è di breve periodo, solo finalizzato al contrasto dell'emergenza” (ID09). Approccio programmatico del contesto rispetto al tema carente riguardo ad una visione di insieme, appunto di sistema, e non solo votata al contrasto di uno o più specifici episodi percepiti come emergenza situata. Inoltre, la programmazione inerente alla composizione del gruppo di destinatari ha creato qualche difficoltà: “destinatari con differenti formazioni e competenze” (ID04). Anche i “prodotti dell'intervento” che solitamente chiudono il percorso, hanno l'obiettivo di sensibilizzare osservatori esterni a ciò che è stato fatto, agli strumenti per guardare alla violenza di genere: “Scarsa diffusione sul territorio di temi e prodotto del progetto” (ID16), ma, senza l'impegno degli enti, i prodotti rimangono relegati allo spazio progettuale, disattendendo dunque uno degli obiettivi principali comune agli interventi.

Un ostacolo è identificato, parimenti, nelle strutture messa a disposizione, T_infrast: “L'ente provinciale che ha concesso l'utilizzo di una sala convegni non aveva né personale tecnico né strumentazione adeguata per la realizzazione dell'evento (ogni supporto tecnico/tecnologico è stato a spese dell'ente attuatore del progetto)” (ID01). Gli intervistati identificano la difficoltà di intercettare strutture facilmente raggiungibili e funzionali, non periferiche e inadeguate alla formazione: “spesso gli spazi erano troppo ampi e poco adatti alla comunicazione (palestre, sale consiliari)” (ID10).

Quelle sopra citate sembrano tutte resistenze ad un cambiamento, all'affrontare un tema che mette in discussione diversi assunti culturali che vengono ritenuti dati e immutabili. Tale resistenza pare anche strettamente legata all'operato di molte associazioni religiose presenti sul territorio, T_infRel, come si evince nel quarto quadrante: "Vari gruppi cattolici hanno portato avanti una protesta quotidiana tentando di dissuadere le insegnanti a partecipare, avanzando motivazioni di credo e di una "naturalità" non si sa bene di cosa" (ID43). In effetti, c'è stata un'incidenza sulla partecipazione, in diversi interventi presi in esame, T_partec: "A volte è emerso un clima di disagio e, in certi casi, avversione nell'affrontare e partecipare nel discutere su alcune tematiche" (ID32). Partecipazione attiva dei destinatari, ma anche numero dei partecipanti stessi come ostacolo di contesto al raggiungimento degli obiettivi: "Troppo pochi i destinatari: una sola classe. Il percorso avrebbe meritato una larga partecipazione" (ID58).

Altro elemento che afferisce al quarto quadrante, T_GenDF, viene ribadita, da un gruppo di rispondenti, l'ostacolo posto dalla questione di genere: "Solo 7 studenti maschi su 37, troppo pochi perché i messaggi siano veicolati da tutti, maschi e femmine" (ID61). Ostacolo perché questi sono ritenuti messaggi condivisibili da tutti: "Sono 2 studenti maschi hanno preso parte al progetto, e il cambiamento parte anche dai futuri uomini" (ID60). Anche fra gli adulti, ci sono state difficoltà a registrare un interesse da parte degli insegnanti uomini quando gli interventi erano destinati al corpo docente: "Non si è registrato nessun interesse da parte degli insegnanti a partecipare. La loro prospettiva e la loro azione sarebbe stata interessante e utile." (ID43). Bisogna sottolineare ai fini dell'analisi come le indicazioni sulla scarsa partecipazione degli uomini arrivino dallo stesso gruppo di rispondenti, che come già indicato, rappresenta la fetta più giovane dei partecipanti alla ricerca.

Ostacoli di contesto importanti, la cui individuazione potrebbe essere decisiva per tentare di capire su cosa intervenire, in ambito territoriale, per migliorare progettazione, contenuti, e guardare alle prossime programmazioni future incidendo sui decisori politici come sugli enti da coinvolgere.

Come precedentemente annunciato (*Cfr. Supra* § 2.4) per ovviare all'assenza di un

criterio ultimo in grado di consentire l'identificazione della gerarchizzazione definitiva tra gli elementi già preliminarmente classificati, si è scelto di sottoporre gli item appartenenti al Primo quadrante di ciascuna dimensione della *SWOT* fin qui trattata ad un'Analisi della salienza cognitiva mediante l'algoritmo di Sutrop (2001), i cui risultati sono riportati nella tabella seguente.

Indice di salienza cognitiva

S_teamEsp (0,18) S_prosGen (0,17) S_rel (0,14) S_foMot (0,13) S_ricViol (0,12) S_novita (0,16)	W_brevDu (0,37) W_experts(0,19)
O_N/E/Gde (0,25) O_ApSpDoc (0,19) O_novita (0,12)	T_resist (0,43) T_istituz (0,13) T_resDisD (0,13)

Tab. 12

Relazione fra gli elementi caratterizzanti di ciascuna dimensione della *SWOT*

Ovviare alla mancanza di relazioni fra le gli elementi emersi all'interno delle quattro dimensioni della matrice *SWOT* è stata fin da subito uno degli obiettivi metodologici in seno a questo lavoro. Per identificare l'incidenza di ciascuna dimensione *SWOT* sulle altre, i dati, come già descritto, sono stati sottoposti ad un'Analisi delle similitudini (AdS), ottenendo un output grafico attraverso l'interfaccia multidimensionale di R per l'analisi dei testi e dei questionari: IRaMuTeQ (vers 0.7 alpha 2; calcolo di soglia minima di inclusione: almeno il 10 % dei rispondenti che hanno scelto questi elementi e la media del rango di apparizione).

Prima di passare all'analisi dell'interconnessione fra punti di forza, debolezza, opportunità e rischi, è sembrato utile sottoporre ciascuna dimensione *SWOT* alla medesima analisi, per comprendere come gli item si relazionino gli uni sugli altri, con quale forza e legame.

Relazione fra i punti di forza

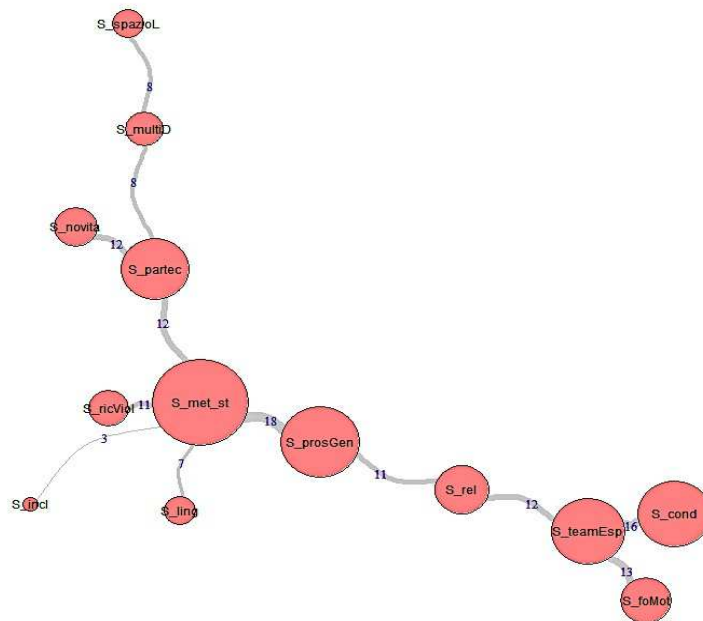


Fig. 4

Il nodo centrale è rappresentato da S_met_st. Osservando spessore e tratteggio degli archi (legami) in fig.—si può notare come metodi e strumenti di lavoro abbiano un'importante legame (12) con S_prosGen, prospettiva di genere che, in effetti, va considerata come strumento principe per riuscire ad offrire ai destinatari un punto di vista altro attraverso cui guardare la realtà. Di una certa forza anche il legame fra il nodo centrale e S_partec (partecipazione) e S_ricVio (riconoscimento violenza), lì dove attraverso metodi e strumenti si sia riuscito a creare un ambiente partecipato, elemento cardine per riuscire a condividere pratiche di riconoscimento ed intervento, di e contro la violenza di genere, soprattutto nella relazione.

In basso a destra, nella stessa figura troviamo tre nodi dai forti legami: S_teamEsp, l'eterogeneità del team di esperti, strettamente connesso (16) alla S_cond, condivisione, e alla S_foMot, forte motivazione (13). I tre elementi indicano come la capacità degli esperti di mettere a disposizione le proprie esperienze e competenze, condividere buone

pratiche e assunti, con l'obiettivo di trasferire un Know-how sul territorio, ha incidenza sui percorsi. Esperti che sono fortemente motivati nel portare avanti programmi di questo tipo (da motivazioni personali, professionali, come indicato dagli stessi rispondenti), che guardano ad un complesso ma necessario cambiamento culturale. S_rel, è anello di congiunzione fra i due nodi principali (11; 12), "relazioni" centrali dunque, nella doppia veste emersa dalle motivazioni degli intervistati: come interazione fra operatori e destinatari, da un lato; relazioni quotidiane, dall'altro, come processo da rileggere attraverso strumenti che riescano a mettere in luce pratiche violente, a partire da parole, categorie stereotipiche e comportamenti.

Relazione fra i punti di debolezza

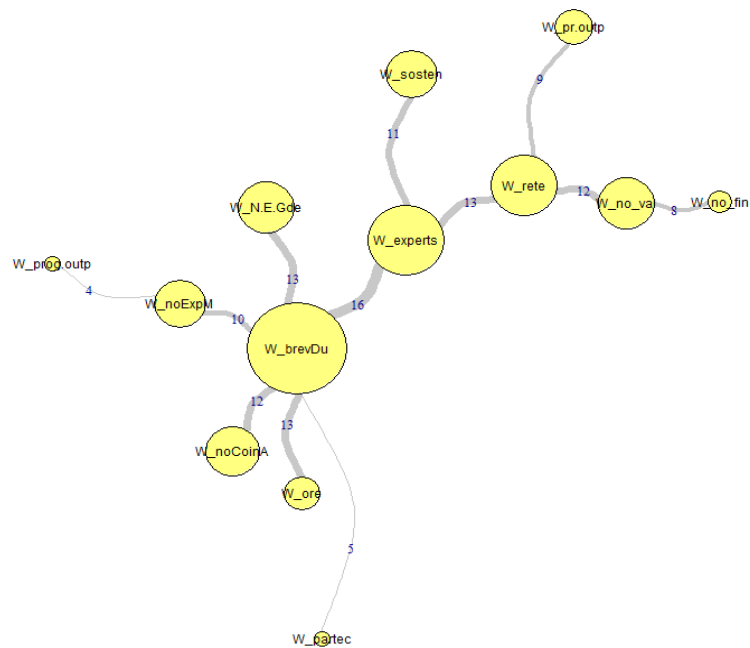


Fig. 5

L'Analisi delle similitudini applicata ai punti di debolezza mette in luce W_brev_Du come nodo centrale. La questione dei tempi, poco funzionali ad affrontare, approfondire, far sedimentare ed interiorizzare certe questioni, appare legata (16) W_expert, ai gruppi di esperti, lì dove non si è potuto contare su una pluralità di competenze, specificatamente per quanto concerne gli studi di genere. Lavorare in team vuol dire riuscire ad articolare un percorso che faccia dialogare esperienze sul campo diverse: punti di vista non omogenei, con background differenti, potrebbero guardate ai tempi con occhi nuovi, facendo leva su nuove proposte di pianificazione. Allo stesso tempo, lo spazio, troppo spesso esiguo, di cui godono gli interventi, non spinge a cercare di ampliare il numero come le professionalità degli operatori: la mancanza di tempo è, come messo in evidenza in precedenza, una grossa debolezza interna che limita a priori

il numero di attività proposte.

Anche W_N/E/Gde è legato (13) alla durata degli interventi, come appare chiaro in fig.--, anche in questo caso bisogna far riferimento ad una circolarità degli elementi: l'organizzazione di tempi ristretti può non dare spazio al coinvolgimento di un maggior numero di destinatari, di età diverse (coinvolgere i giovani e i giovanissimi ad esempio), con una particolare attenzione alla presenza maschile, ad un maggior impegno, dunque, nel far passare il messaggio che non siano interventi per donne dedicati alle sole donne, ma temi che solo se condivisi da tutti posso avere forza. Parimenti, quando il numero di partecipanti è ristretto ed omogeneo per età e genere, è più complesso far comprendere quanto sia necessario avviare percorsi che possano contare su spazi e sostenibilità adeguate ("Se si programma per lavorare con gruppi piccoli, senza pensare a condividere le pratiche con il maggior numero di persone, diventa complicato fra capire all'ente, al territorio, ma anche alle associazioni stesse, come sia indispensabile portare avanti interventi di medio-periodo, e non di brevissimo periodo. Spesso in questi casi i numeri fanno la forza. Perciò questa si deve considerare una debolezza" (ID57).

Coerentemente, viene da dire, con questa analisi, W_noExpM si lega (10) con il nodo principale preso in esame. L'indicazione dell'assenza di esperti di sesso maschile, evidenziata da una parte dei rispondenti, ha nei tempi di progettazione come di implementazione uno scoglio: "la breve durata è una difficoltà importante. Nel poco tempo programmato, spesso deve dare precedenza alle operatrici di accoglienza, che sono tutte donne. Rimane poco tempo per dare spazio ad altri soggetti, anche se sarebbe fondamentale." (ID56). Certo, se nelle associazioni e centri del settore anche gli uomini prendessero parola potrebbe diventare più semplice pensare alla necessità di progettare per il medio periodo.

In alto a destra, sempre in fig.--, si possono notare i nodi W_rete, W_no_val (assenza di monitoraggio/ valutazione). Interconnessi da un legame significativo (12) fra di essi, danno delle indicazioni piuttosto precise grazie ai legami con altri due nodi, rispettivamente W_pr&output e W_no_fin. "Le attività non sono state sufficientemente diffuse sul territorio" (ID23), una difficoltà di far rete dunque, ma direttamente

collegata alla programmazione degli output che è stata percepita in diversi casi come carente: in figura si può infatti notare come questi due elementi abbiano un legame considerevole (9).

La mancata programmazione di una valutazione puntuale emerge come carenza interna, che ha a che fare con una mancanza di finanziamento (legame 9, anche in questo caso) comune a molti dei progetti: “Nessuna verifica del lavoro svolto per mancanza di fondi” (ID17)”.

Relazione fra le opportunità offerte dal contesto:

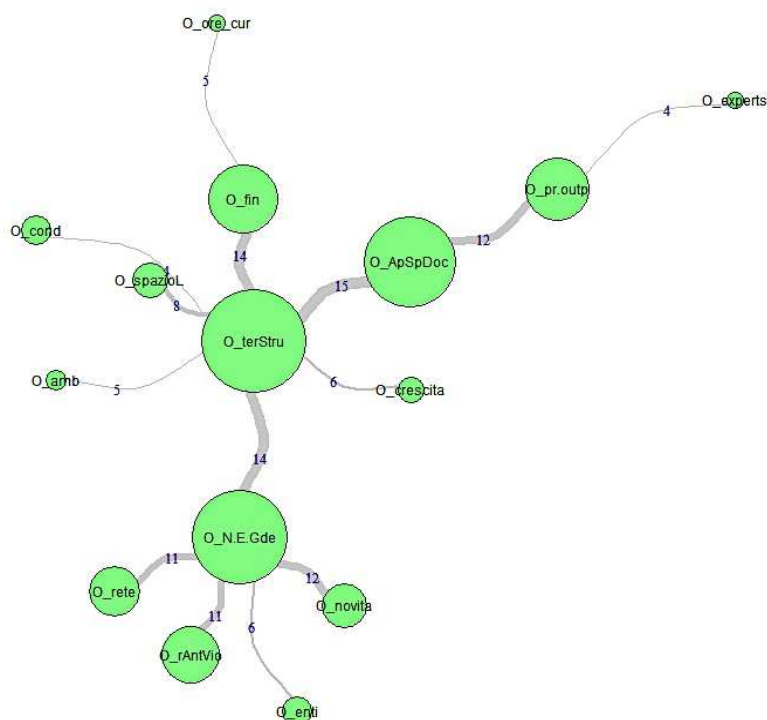


Fig. 6

In fig.—si possono notare due opportunità principali: O_N.E.Gde e O_terStru, che hanno relazione significati fra loro (14). Come si è già evidenziato, il primo nodo menzionato, già incontrato nelle debolezza, diviene qui opportunità di contesto quando cresce la partecipazione in termine di numero, di presenza di giovani destinatari di sesso maschile, e scende l'età generale dei destinatari stessi: “L'età dei destinatari ha permesso di intervenire fin da subito su pratiche di relazione violente che loro non

riconoscono”(ID51); “Numero cospicuo di alunni selezionati dall’istituto, con una particolare attenzione alla presenza maschile” (ID22). La relazione con O_novita (12), O_rAntVio (11), O_rete (11) sono evidenziate in figura. Innanzitutto la novità dei temi, promossa nei contesti scolastici principalmente, può essere considerata da stimolo per il coinvolgimento dei destinatari. La formazione di cittadini attivi e consapevoli di ciò che porta al corrosivo processo della violenza di genere, è portata avanti da una rete che lavora sulla prevenzione della stessa e si assume la responsabilità di questo percorso educativo. Tale aspetto trova un maggiore impulso quando si lavora in rete, intesa in senso più ampio, fra esperti nel settore ed enti con il comune intento di avviare un’azione di sistema sul territorio calabrese. Il fulcro rimangono i destinatari: studenti e studentesse in primis, ma anche operatori e operatrici di settori nevralgici nella Regione. Proprio il territorio (O_terStru), gli strumenti che mette a disposizione, come spazi, strutture, è altra opportunità nodale: un contesto che si apre agli interventi *gender sensitive*, legittimandone la presenza attraverso la messa a disposizione di un finanziamento (O_fin) elemento con cui troviamo un’importante relazione (14). Il coinvolgimento degli adulti, degli educatori, dei docenti in particolare (O_ApSpaDoc), lì dove i destinatari sono i giovani, è nodo che potenzia l’azione di apertura e promozione territoriale (legame 15 come evidenziato in figura): una commistione di intenti che si riversa nell’azione educativa, che diviene maggiormente strutturata e plurale, in un ampliarsi dello spazio di libertà (O_spazioL che presenta legame degno di nota, 8, con O_terStru)) che si sta tentando faticosamente di aprire nella regione negli ultimi anni.

Relazione fra i rischi presenti nel contesto:

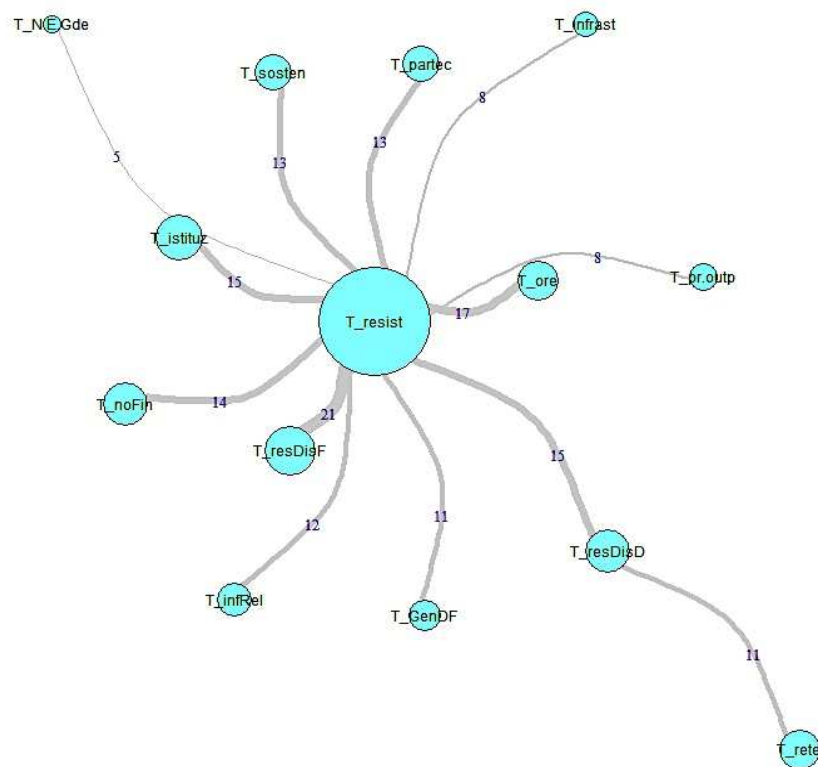


Fig. 7

In fig.7 è chiaramente mostrato come il nodo centrale sia T_resist, la resistenza del contesto: “Paura, resistenza, omertà per gli adulti rispetto al tema, che inibiscono anche i giovani” (ID50); “Resistenza ad accettare il concetto di violenza di genere” (ID02). Tale elemento presenta una forte relazione di co-occorrenza (21) con T_resDisF, la resistenza e il disinteresse delle famiglie, che incide sull’ambiente e sulla diffusione di infondate informazioni rispetto all’azione educativa. Una paura diffusa, che alimenta ed è alimentata da un contesto ostile “Il contesto ha mostrato omertà e negazione sulle questioni di violenza” (ID09) che tende a dedicare uno spazio risicato a questi percorsi,

come evidenzia la relazione di co-occorrenza (17) con T_ore, ore di solito svolte al di fuori dell'azione curriculare, delle ore lavorative. E' l'ostacolo posto in essere dalle istituzioni, T_istituz, che ha relazione evidente con l'elemento resistenza (15), che con un disinteresse diffuso e una chiusura sistematica, concorre ad ostacolare l'azione di formazione, informazione ed educazione in Calabria, "Nessuna collaborazione con i decisori politici cittadini" (ID16). Una chiusura che si traduce principalmente nel mancato stanziamento di finanziamenti ad hoc, T_noFin, relazione di co-occorrenza 14, che poco lascia spazio a possibilità di organizzazione, ampliamenti della rete, delle professionalità e delle competenze.

A partire dalle resistenze del territorio si innescano una serie di circoli viziosi che investono la partecipazione ai percorsi, T_partec, e la sostenibilità degli stessi, T_sosten, anche in questo caso il processo potrebbe essere inteso come circolare: una scarsa partecipazione di rinvia sull'amplificarsi delle resistenze e il proliferare di informazioni approssimative ed errate; si amplificano dunque anche le difficoltà di concepire programmi in un'ottica di medio-lungo periodo, dunque la sostenibilità degli stessi sul territorio. Senza un'azione che veda un impegno progressivo e costante nel tempo, cambiamenti di una certa entità diventano difficile da sostenere e si complica la lotta alle resistenze, alla negazione e all'ostruzionismo, il dialogo con le associazioni religiose (T_infRel), che hanno intrapreso azioni in più occasioni indicate dai rispondenti come violente: "le associazioni religiose hanno ostacolato, a volte anche violentemente il progetto, con diffide e diffusioni di calunnie" (ID13).

Relazione fra le tutte le dimensioni della matrice *SWOT*

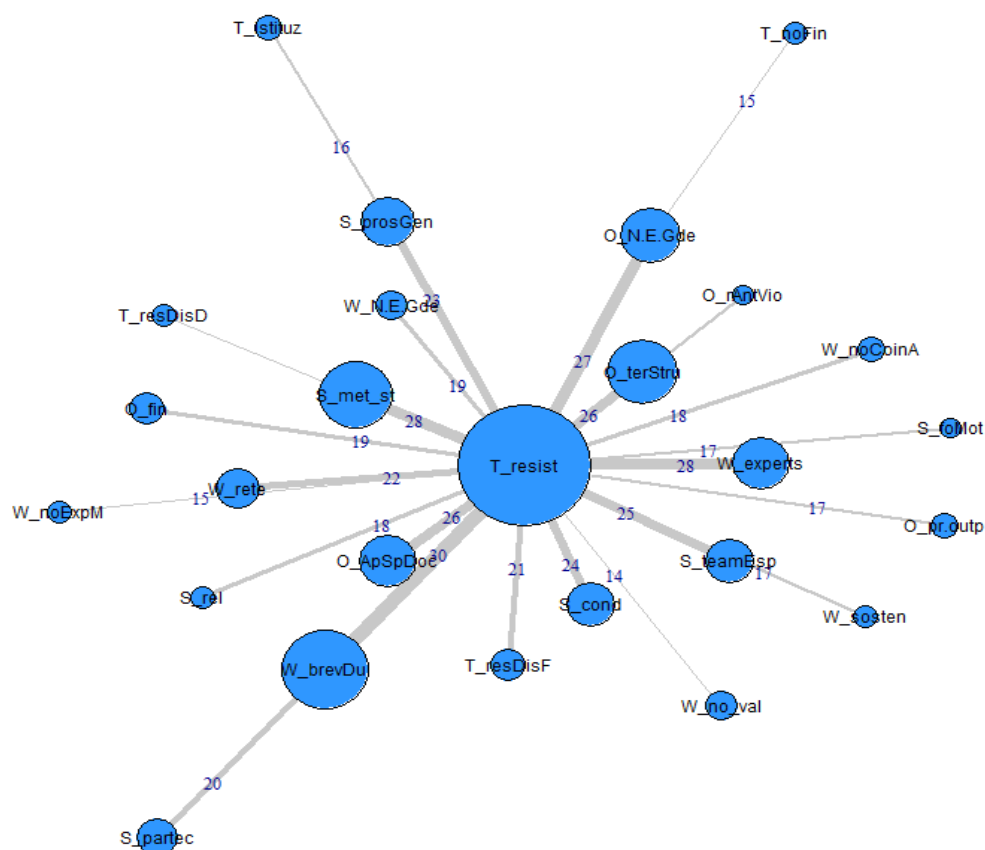


Fig. 8

Dopo una breve disamina degli output grafici ottenuti dall'applicazione dell'Ads a ciascuna dimensione della *SWOT*, si è passati ad applicare la stessa alle liste di punti di forza, debolezze, opportunità ed ostacoli, indicate con la massima frequenza ed il rango più importante dagli intervistati. L'intento è quello di superare l'assenza di interconnessione fra gli elementi caratterizzanti ciascuna dimensione della *SWOT* classica.

In Fig.8, come per gli output già passati al vaglio, si può notare in che misura e con quale intensità (spessore, tratteggio e valore numerico dei connettori), i punti di forza si relazionano con quelli di debolezza così come con le opportunità e gli ostacoli. Anche in questo caso l'output è un grafo, in cui gli elementi significativi della rappresentazione sono generati sulla base di valori-soglia selezionati (proiezione nello spazio delle categorie analitiche che sono state utilizzate, in questo caso, da almeno dal 30% dei rispondenti), allo scopo di ottenere informazioni più dettagliate sugli elementi delle reti associative.

Il grafo in Fig. 8 mostra la centralità della resistenza dell'ambiente, del contesto in cui sono stati svolti i progetti, "Negazione che la violenza sulle donne, quella di genere in generale, sia un tema nel nostro territorio"(ID14).

Dall'osservazione delle configurazioni delle relazioni di co-occorrenza in fig. 8, si può analizzare il processo in atto nello specifico ambito di interesse considerato, situato sul territorio calabrese. Un processo che a partire dal nodo centrale, tocca, ingloba e interseca innanzitutto le difficoltà interne dovute alla breve durata degli interventi, W_brevDu (relazione di co-occorrenza 30): minore è la presenza sul territorio da parte degli esperti nei programmi di formazione e più si allontana la possibilità di rompere il muro di resistenza e omertà di cui il territorio risente. L'analisi applicata ai punti di forza, debolezze, opportunità ed ostacoli, indicate con la massima frequenza ed il rango più importante dagli intervistati, suggerisce che una modalità di intervento per ampliare lo spazio e la durata dei progetti potrebbe fare leva sul punto di forza S_partec (co-occorrenza 20), la partecipazione: "Capacità di rendere il percorso attivo e partecipato" (ID10), una "Partecipazione di grande rilievo" (ID11). La capacità da parte degli operatori di porre in essere percorsi partecipati potrebbe stimolare la stessa richiesta da parte dei destinatari di prolungare i temi dedicati alla formazione. Una forza interna dei progetti che può incidere su una debolezza e mitigare la resistenza del contesto.

A proposito dei destinatari, si è già visto come rappresentino una debolezza W_N.E.Gde (quando presentano determinate caratteristiche: numeri esigui, età avanzata, con pochi partecipanti uomini), che ha relazione importante con il nodo centrale (19). Allo stesso

tempo, però, sono una delle maggiori opportunità per “sciogliere” lo stesso nodo, O_N.E.Gde (relazione di co-occorrenza 27), “Numero cospicuo di alunni selezionati dall’istituto, con una particolare attenzione alla presenza maschile” (ID22). Temi affrontati, condivisi e diffusi da una pluralità di soggetti, senza differenze di genere.

Anche gli esperti, W_expert, se di competenze omogenee e in team con numeri esigui, sono debolezza interna che si relaziona (28) alla resistenza del territorio: i percorsi diventano meno articolati, offrono meno spunti da cui partire per condividere messaggi e prospettive. Esperti che però hanno, come punto di forza, la capacità di impiegare metodi e strumenti, S_met_st, a cui, sul campo, è stato riconosciuto un certo valore: questo elemento, ha una forte relazione di co-occorrenza con il nodo centrale (28). Sono queste le competenze su cui potrebbe essere necessario puntare per fare fronte a resistenze culturali che non si fondano sull’esperienza sul campo ma sulla convenzione, sulla paura del non conosciuto.

Competenze, expertise, che vengono limitate, nella condivisione delle buone pratiche, dall’incapacità di fare rete, W_rete: questo è emerso come debolezza interna al progetto. La relazione con la resistenza anche in questo caso è piuttosto forte (22): se da una parte coloro i quali si oppongono agli interventi *gender sensitive* riescono a fare fronte comune, gli operatori vivono in un certo isolamento, perciò diventa più difficile rispondere come rete all’ostruzionismo. È questo isolamento che forse incrementa le difficoltà di coinvolgere e dare parole ad operatori uomini (che parimenti difficilmente prendono parola), W_noExM (relazione di co-occorrenza con W_rete 15).

Un limite, indicato dai rispondenti, che probabilmente alimenta dall’interno la parzialità dell’azione, nella rappresentazione come della prospettiva.

Dall’esterno invece arriva la rigidità, degli adulti, delle famiglie (T_resDisF, relazione di co-occorrenza 21) e delle istituzioni, T_istituz (16) “Alla decostruzione di stereotipi e pregiudizi, ad argomenti delicati” (ID25), “Negazione che la violenza contro le donne sia un tema in Calabria, da parte degli adulti soprattutto, che inevitabilmente investe le giovani generazioni che normalizzano comportamenti e pratiche” (ID52).

Per incentivare pratiche di rottura di una resistenza prevaricante all’interno di ambienti

diversi, che in molti casi hanno mostrato uno stesso rifiuto, potrebbe essere utile, come indicano le relazioni in figura, fare leva da una parte, sulle professionalità territoriali che operano nel campo della prevenzione alla violenza e sostegno delle vittime (S_teamEsp, relazione di co-occorrenza 25), unitamente alla capacità di questi percorsi di creare un ambiente di condivisione e dialogo, plurale (S_cond, 24), anche e soprattutto attraverso l'utilizzo di metodi e strumenti, come già sottolineato, che parlano ai destinatari e li rendono soggetti e oggetti degli interventi. Ma anche attraverso l'incentivo dei finanziamenti, O_fin (19), un'opportunità che permetterebbe di programmare allargando la rete di esperti, investendo sulla formazione degli stessi e sul loro maggiore coinvolgimento a partire da differenti professionalità, pianificando un'attenta valutazione degli interventi (W_noVal, 14), per avere informazioni da cui partire per meglio articolare in seguito le azioni.

Allo stesso tempo sfruttare gli spazi che si aprono sul territorio (O_ApSpDoc, relazione di co-occorrenza 26), che se pur intermittenti, ci sono: sostenuti dalle persone “La direzioni didattica ha espresso con forza la volontà di avviare un percorso di educazione alla differenza. Volontà mai venuta meno e che si è confermato in progetti che sono venuti dopo” (ID44); da alcuni docenti “Disponibilità delle insegnanti, che hanno preso parte al progetto, a rimettersi in discussione” (ID31); sono alcune scuole “disponibilità del contesto scuola per determinate materie e fattispecie”(ID13); certi enti “sede ospite funzionale, sede comunale in centro città” (ID02). Sono questi i soggetti territoriali che non si tirano indietro rispetto al dovere civico di considerare la violenza di genere come una responsabilità collettiva. Soggetti che si aprono alla possibilità di integrare l'offerta formativa con una prospettiva di genere, S_prospGen, che presenta una relazione importante con il nodo centrale (22), che è punto di forza indicato frequentemente dagli intervistati, e punto di partenza di tutti i percorsi. L'analisi mette in luce che, proprio la prospettiva che gli interventi offrono, attenta alle differenze in un'ottica inclusiva, può diventare importante deterrente per l'ostacolo significativo rappresentato da istituzioni disinteressate e chiuse (T_istituz, relazione di co-occorrenza 16).

Tali elementi, indicati dai rispondenti, potrebbero diventare chiave per la

programmazione, per le politiche, su un territorio che, presenta sì chiusure importanti, ma che possiede anche professionalità, motivazioni, iniziative e competenze, istituti ed enti che non si tirano indietro.

Gli spunti delle pagine precedenti sono, inoltre, il tentativo di rappresentare l'utilità e l'utilizzo della *SWOT* gerarchizzata, di presentare il potenziale della prospettiva *mixed methods*, griglia che ha reso possibile avvicinarsi, per la prima volta, da un punto di vista valutativo, all'ambito di interesse preso in esame.

5. Conclusioni

A partire dai risultati presentati nelle pagine precedenti, appare lecito muovere qualche considerazione di carattere metodologico-valutativo. Come già accennato, la questione di metodo posta - e proposta - in questo lavoro, risiede nel tentare di cogliere le sfide odierne che invitano a ripensare i quadri logici e a rinegoziarne le rigidità, per riuscire ad interfacciarsi con una realtà sociale complessa e mutevole.

Abbracciando un approccio *mixed methods*, ci si è collocati in uno spazio di convergenza fra due modi distinti di vedere la realtà che, intersecati tra loro, hanno permesso di ripensare uno strumento e considerarne l'applicazione ad uno specifico ambito di interesse, di non facile lettura, come quello degli interventi territoriali *gender sensitive*.

Attraverso la *SWOT* gerarchizzata è stato possibile concentrare in un'unica rilevazione, effettuata mediante un singolo strumento, la raccolta dei dati utili sia alla salienza degli elementi caratterizzanti ciascuna dimensione della *SWOT*, sia alla loro interconnessione. I rispondenti, inoltre, tutti responsabili di progetti e interventi differenti tra loro, hanno avuto la possibilità di riflettere sui percorsi realizzati e di offrirne una lettura sistemica, motivando chiaramente quest'ultima.

Le opportunità che la tecnica sembra offrire, derivano proprio dall'integrazione fra le due strategie che si è scelto di ibridare, l'analisi *SWOT* e la tecnica delle Evocazioni Gerarchizzate. Un'intersezione che ha permesso di produrre evidenze analiticamente e quali-quantitativamente determinate per ciascuno dei quattro fattori alla base della matrice *SWOT*, rendendo chiaramente identificabili le gerarchie di priorità espresse dagli intervistati ed i livelli di interdipendenza tra di esse. I rischi, che nella *SWOT* sono solitamente legati all'ipercodifica degli elementi raccolti nel corso delle interviste ad essa collegate, sono stati limitati attraverso la costruzione di categorie riflessive che, derivando dalla triangolazione dei metodi e dei ricercatori (Denzin, 1978), hanno restituito se non la totale complessità rappresentata, quantomeno la sua articolazione.

del resto, nel corso dell'intero processo di ricerca, ci si è interrogati frequentemente sulla costruzione del dato e sulla necessità di raccogliere la sfida metodologica dell'esigenza

valutativa intercettata durante diversi anni di lavoro nell'ambito degli interventi territoriali in generale ed in particolare di quelli *gender sensitive*, realizzati nello specifico in Calabria. Un territorio, quello calabrese, di non facile lettura, che conosce frammentazioni importanti dovute innanzitutto alla sua morfologia, che si traducono in una parcellizzazione delle pratiche e degli interventi, nella difficoltà quotidiana del “fare rete”.

L'interesse intellettuale, scientifico, tuttavia, non poteva fermarsi alla definizione di obiettivi metodologico-valutativi. Dalla prospettiva *embedded* (McGinity & Salokangas, 2014) di chi scrive, infatti, il punto di osservazione è duplice: chi conduce la ricerca conosce bene, facendone parte, il contesto-oggetto di analisi, avendo affrontato in prima persona le difficoltà di operare in un campo spesso minato dalla disinformazione e dall'ostruzionismo.

Per questi e per molti altri motivi, si è reso necessario affrontare con estrema accuratezza l'analisi dei dati, partendo proprio dalla loro costruzione.

In primis, e probabilmente per la prima volta bisognava ottenere informazioni da esperti che diffidano *a priori* delle pratiche valutative, vista la “delicatezza” dei temi trattati: relazioni, genere, differenze, violenza, ecc. Poi, si è dovuto maneggiare con cura queste informazioni per restituirne un quadro d'insieme, che non si limitasse ad una fotografia statica, ma restituisse un processo rappresentazionale all'interno del quale gli operatori fossero soggetti portatori di “senso”. Infine, si è tentato di offrire un resoconto che, senza alcuna pretesa di esaustività, consente oggi di sapere dove, per quanto tempo, con quali forze e contro quali resistenze si sono realizzati interventi *gender sensitive*, in Calabria, cercando di colmare una lacuna informativa che da sempre caratterizza il territorio preso in esame.

Gli elementi emersi suggeriscono il delinearsi di una rete immaginata, ambita, ma non ancora realizzata, nonostante la condivisione di comuni obiettivi. Probabilmente ciò è imputabile alle difficoltà che gli operatori stessi hanno dovuto affrontare nell'implementarla (emersa come difficoltà interna ai progetti), ma anche all'incapacità degli Enti e delle Istituzioni territoriali di comunicare fra loro (importante ostacolo

associato al contesto), di condividere azioni e buone pratiche, così come di far emergere cosa si stia facendo e in che modo.

Eppure la Regione si presenta come portatrice di competenze e conoscenze, tenuto conto che le associazioni, i centri e addirittura ilibreri professionisti del settore, sono impegnati da anni a mantenere in vita una certa tradizione di lotta alla violenza contro le donne. Sono gli operatori e le operatrici (per la quasi totalità dei rispondenti), che negli anni hanno messo a punto un bagaglio di metodi e strumenti che diviene forza imprescindibile per la riuscita dei percorsi attivati. Esperti con competenze multidisciplinari, che programmano e pianificano spesso con la limitazione di non poter usufruire di finanziamenti, ma che non presentano questo aspetto come principale scoglio. Sono soggetti fortemente motivati nella lotta a quella resistenza corrosiva che non vuole vedere le pratiche violente, non vuole cambiare la prospettiva e nega l'esistenza del fenomeno in Calabria. Grazie alle parole dei opertaori coinvolti nello studio, ora sappiamo che il nodo maggiore è proprio quello della resistenza del contesto. Può sembrare banale, ma non lo è: riuscire ad identificare il crocevia sui cui concentrare le forze e le opportunità offerte dal territorio, per rompere il muro dell'omertà, è un punto di partenza imprescindibile, per orientare le politiche. La leva utile ad operare questo "spostamento", può essere identificata negli Enti (associazioni e scuole) che realizzano spazi attrezzati e condivisi di formazione ed educazione. Il perno intorno cui far girare l'ingranaggio, invece, è caratterizzato dai destinatari, giovani soprattutto, che all'interno delle scuole partecipano attivamente, numerosi e in rappresentanza di ambo i sessi, facendosi portatori di nuove parole d'ordine. Gli intervistati indicano che nelle scuole, il processo di reclutamento degli uomini e dei ragazzi, raccomandato dalla Convenzione di Istanbul per la lotta alla violenza, è già cominciato. Manca, tuttavia, tra i formatori, la presenza di maschi adulti: gli uomini, nel contesto analizzato, sembrano essere ancora un passo indietro, rispetto alle tematiche in oggetto, mostrandosi restii alla partecipazione alle attività finora realizzate. Questo aspetto viene messo in evidenza dalla componente più giovane dei rispondenti: una spia che potrebbe suggerire un cambio generazionale. Le operatrici esperte, infatti, guardano alla prevenzione della

violenza, oggi più che mai, come ad una responsabilità collettiva, che coinvolge uomini e donne, sia in prospettiva dell'intervento, sia della compartecipazione e della formazione. Gli elementi fin qui menzionati, insieme a quelli complementari emersi dall'analisi, tracciano un profilo territoriale utile a comprendere dove si è arrivati e dove è possibile andare nei prossimi anni. Un percorso dettato da una serie di scelte, politiche, che presuppongono delle informazioni di base da cui prendere le mosse. Scelte in ultima analisi, che sfidino la miopia degli stessi decisori politici.

La prospettiva è solo al suo inizio, non di certo alla sua conclusione, eppure per concludere sembra importante auspicare che la Regione Calabria, nel rispetto degli obblighi della Convenzione di Istanbul (Art. 6), avvii finalmente un processo partecipato, che restituisca parola e riconoscimento a chi finora non ne ha avuto, facendosi promotrice di un cambiamento comune e condiviso, in grado di emanciparsi dalle politiche emergenziali in tema di violenza di genere inscrivendosi in un'azione programmatica educativa di tipo sistemico, in grado di coinvolgere il territorio a tutti i livelli.

Questa ricerca rappresenta soltanto un piccolissimo passo verso lo sforzo di interrogarsi e, contemporaneamente, adoperarsi per tentare di comprendere come sostenere un cambiamento culturale che abbia un'incisività profonda sulla vita delle donne e degli uomini di questo Paese. Dunque sulle vite di tutti noi.

Bibliografia:

- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C., Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). I Mixed Methods nella ricerca sociale. Milano, IT: Carocci.
- Balamuralikrishna, R., & Dugger, J. (1995). SWOT analysis: A management tool for initiating new programs in vocational schools. *Journal of Vocational and Technical Education*, 12(1). Retrieved the 24th January 2016 from: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v12n1/Balamuralikrishna>.
- Benzécri, J.P. (1973). *L'analyse des données*. Paris: Dunod.
- Bezzi, C. (2006). *La SWOT 'dinamica' o 'relazionale'*. Retrieved the 17th September 2015 from: <https://bezzicante.files.wordpress.com/2014/05/swot-dinamica-o-relazionale-2006.pdf>.
- Bezzi, C. (2007). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano, IT: Franco Angeli.
- Burns, M. K., Jimerson, S. R., VanDerHeyden, A. M., & Deno, S. L. (2016). Toward a Unified Response-to-Intervention Model: Multi-Tiered Systems of Support. In [S. R. Jimerson](#), [M. K. Burns](#), & [A. M. VanDerHeyden](#) (Eds.). *Handbook of Response to Intervention* (pp. 719-732). New York, US: Springer.
- Butler, J. (2004). *Scambi di genere*. Milano: Sansoni.
- Butler, J. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.
- Denzin, N. (1978). *The research act*. Chicago: Aldine.
- Fasanelli R., Galli I., & Sommella D. (2005) *Professione caregiver. Studio delle relazioni tra pratiche assistenziali e rappresentazioni sociali della malattia di Alzheimer*. Napoli: Liguori

- Fasanelli R., Galli I., Liguori A. (2014). Aveugle ou tout simplement myope? La représentation sociale de la justice chez des étudiants des différents contextes socio-économiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(103), 469-495.
- Fawcett, S. B., Sterling, T. D., Paine-Andrews, A., Francisco, V. T., Richter, K. P., Williams, E., & Copple, B. (1995). *Evaluating community efforts to prevent cardiovascular diseases*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- Finn, J. A., Bartolini, F., Bourke, D., Kurz, I., & Viaggi, D. (2009). Ex post environmental evaluation of agri-environment schemes using experts' judgements and multicriteria analysis. *Journal of Environmental Planning and Management*, 52(5), 717-737.
- Flament, C. (1962). L'analyse de similitude. *Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle*, 4, 63-97.
- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: una technique pour les recherches sur les R.S. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 375-396.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Foorman, B. R., Stuebing, K. K., & Shaywitz, B. A. (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 186–203
- Galli I., Markova I., Bouriche B., Fasanelli R., Geka M., Iacob L., & Iacob G. (2010). La représentation sociale de la crise économique dans quatre différents pays européens. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 87(3), 585-620.
- Ghazinoory, S., Abdi, M., & Azadegan-Mehr, M. (2011). Swot Methodology: A State-of-the-Art Review for the Past, A Framework for the Future. *Journal of Business Economics and Management*, 12(1), 24-48.
- Goossens L., Cooke R., Hale A., & Rodić-Wiersma L. (2008). Fifteen years of expert judgement at TUDelft. *Safety Sci*, 46, 234–244.
- Gorski, S.E. (1991). The SWOT team- focusing on minorities. *Community Tech. Junior Coll. J.*, 61(3), 30–33.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*,

11(3), 255-274.

Grize, J.B., Vergès, P., e Silem, A. (1987). *Salariés 'face aux nouvelles technologies*. Paris : CNRS.

Hampson, L. V., Whitehead, J., Eleftheriou, D., & Brogan, P. (2014). Bayesian methods for the design and interpretation of clinical trials in very rare diseases. *Stat. Med*, 33, 4186–4201.

Hancock, L., Sanson-Fisher, R. W., Redman, S., Burton, R., Burton, L., Butler, J., Girgis, A., Gibberd, R., Hensley, M., McClintock, A., Reid, A., Schofield, M., Tripodi, T., & Walsh, R. (1997). Community action for health promotion: A review of methods and outcomes 1990-1995. *American Journal of Preventive Medicine*, 13(4), 229-239.

Hill, T., e Westbrook, R. (1997). SWOT analysis. It's time for a product recall. *Long Range Plan*. 30(I), 46–53.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

Koch, A.J. (2000). *SWOT Does Not Need to be Recalled: It Needs to be Enhanced*. Retrieved the 15th September 2008 from <http://www.westga.edu/~bquest/2001/swot2.htm>

Koo, L.C., e Koo, H. (2007). Holistic approach for diagnosing, prioritising, implementing and monitoring effective strategies through synergetic fusion of SWOT, Balanced Scorecard and QFD. *World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 3(1), 62–78.

Leone, L., & Prezza, M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*. Milano, IT: Franco Angeli.

Marradi, A. (1996). Metodo come arte. *Quaderni di sociologia*, 10, 71-92.

Marzana D., Pozzi M., Fasanelli R., Mercuri F., e Fattori F. (2015). The Relation Between Participatory Social Practices and Social Representations of Citizenship in Young Adulthood. *Voluntas*, First online: 03 June 2015.

Masoni, V. (2000). *Monitoraggio e valutazione dei progetti nelle organizzazioni pubbliche e private*. Milano, IT: Angeli.

- McGinity, R., & Salokangas, M. (2014). Introduction: 'embedded research' as an approach into academia for emerging researchers. *Management in Education*, 28(1), 3-5.
- McQueen, D. V. (2001). Strengthening the evidence base for health promotion. *Health Promotion International*, 16(3), 261-268.
- O'Hagan, A., Buck, C. E., Daneshkhah, A., Eiser, J. R., Garthwaite, P. H., Jenkinson, D. J., Oakley, J. E., & Rakow, T. (2006). *Uncertain Judgements: Eliciting Experts' Probabilities*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Panagiotou, G. (2003) Bringing SWOT into Focus. *Business Strategy Review*, 14(2), 8-19.
- Potvin, L., Haddad, S., & Frohlich, K. S. (2001). Beyond process and outcome evaluation: A comprehensive approach for evaluating health promotion programmes (pp. 45-62). In I Rootman, M. Goodstadt, B. Hyndman, D. V. McQueen, L. Potvin, J. Springett, & E. Ziglio (Eds.). *Evaluation in health promotion: Principles and perspectives*. Denmark: World Health Organization.
- Ravanavar, G.M., e Charantimath, P.M. (2012). Strategic formulation using TOWS MATRIX - a case study. *International Journal of Research and Development*, 1(1), 1-9.
- Rootman, I., Goodstadt, M., Hyndman, B., McQueen, D. V., Potvin, L., Springett, J., & Ziglio, E. (Eds.) (2001). *Evaluation in health promotion: Principles and perspectives*. Denmark: World Health Organization.
- Saaty, T.L. (1980). *The Analytic Hierarchy Process*. New York: McGraw-Hill. [L]
[SEP]
- Schember E., Tuselli A., Fasanelli R., e Galli I. (2015). The internal structure of the social representation of culture: an empirical contribution. *International E-Journal of Advances in Social Sciences (IJASOS)*, 1(2), 174-179.
- Shinno, H., Voshioka, S., Marpaung, S., e Hachiga, S. (2006). Qualitative SWOT analysis on the global competitiveness of machine tool industry. *Journal of Engineering Design*, 17(3), 251-258.
- Spiegelhalter, D. J., Myles, J. P., Jones, D. R., & Abrams, K. R. (2000). Bayesian methods in health technology assessment: A review. *Health Technol. Assess.*, 4, 1-130.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan, & D.L.

- Stufflebeam (Eds.) *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Sutrop, U. (2001). List task and a cognitive salience index. *Field Methods*, 13, 263–276.
- Tattari, S., Schultz, T., & Kuussaari, M. (2003). Use of belief network modelling to assess the impact of buffer zones on water protection and biodiversity. *Agriculture, Ecosystems and Environment*, 96, 119–132.
- Thurston, W. E., & Potvin, L. (2003). Evaluability assessment: a tool for incorporating evaluation in social change programmes. *Evaluation*, 9(4), 453-469.
- van de Schoot, R., Winter, S., Ryan, O., Zondervan-Zwijnenburg, M., & Depaoli, S. (2016). A systematic review of bayesian papers in psychology: the last 25 years. *Psychol. Methods*, 4 [Epub].
- Vergès, P. (1992). L'Evocation de l'argent : Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203-209.
- Vergès, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 233-253). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Vergès, P. (1995). Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes, d'une minorité: méthodes d'approche. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 77-95.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- Vergès, P., e Bouriche, B. (2013). *L'analyse des données par les graphes de similitude*. Retrieved the 3rd of June 2013 from: http://www.scienceshumaines.com/methodes-quantitatives-pour-les-sciences-sociales_fr_15151.html
- Wallerstein, N. (1993). Empowerment and health: The theory and practice of community change. *Community Development Journal*, 28, 218–227.
- Weihrich, H. (1982). The Tows Matrix – a Tool for Situational Analysis. *Long Range Planning*, 15(2), 54–66.

- Wheelan, T.L. e Hunger, J.D. (1998). *Strategic Management and Business Policy* (5th ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Willis, D.S., e Thurston, M. (2015). Working with the disabled patient: Exploring student nurses views for curriculum development using a SWOT analysis. *Nurse Education Today*, 35, 383–387.
- Youker, B. W., Ingraham, A., & Bayer, N. (2014). An assessment of goal-free evaluation: Case studies of four goal-free evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 46, 10-16.
- Zondervan-Zwijnenburg, M., van de Schoot-Hubeek, W., Lek, K., Hoijtink, H., & van de Schoot, R. (2017). Application and Evaluation of an Expert Judgment Elicitation Procedure for Correlations. *Front. Psychol.*, 8, 90.

Sitografia

Differenze di genere nei risultati educativi. Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa (n.d.). Pubblicato, Dicembre, 2009 da http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120it.pdf

Risoluzione del Parlamento europeo sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea (n.d.). Pubblicazione, Marzo, 2013, da <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0074+0+DOC+XML+V0//IT>

IBIDem, pari opportunità di genere dalla scuola primaria alla società interculturale, (n.d.). Pubblicato, Gennaio, 2012, da http://www.fondazioneamiotti.org/ibidem/dossier/IbidemDossier_LQ.pdf

Programma per formazione ai media per formatori e ragazzi (n.d.). Pubblicato, Agosto, 2011 da <http://www.ilcorpodelledonne.net/nuovi-occhi-per-la-tvformazione/>